69

دراسات استراتيجية

علي أسعد وطفة

التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي



مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

أنشئ مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية في 14 آذار/ مارس 1994 كمؤسسة مستقلة تهتم بالبحوث والدراسات العلمية للقضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج والعالم العربي. وفي إطار رسالة المركز تصدر **دراسات استراتيجية** كإضافة جديدة متميزة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

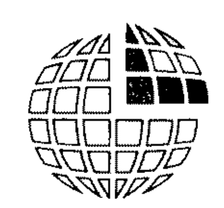
دراسات استراتيجية

التّربية إزاء تحدّيات التّعصُّب والعُنف في العالم العربي

علي أسعد وطفة

العدد 69

تصدر عن



مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

محتوى الدراسة لا يعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المركز

الطبعة الأولى 2002
ISSN 1682-1203
ISBN 9948-00-004-8

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان التالي :
دراسات استراتيجية – مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص. ب 4567، أبوظبي
دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : 6423776 - 9712+
فاكس : 6428844 - 9712+

e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae
www.ecssr.ac.ae

المحتــويــات

المقدمة

تشكل مظاهر العنف والعدوان والتعصب منظومة من التحديات التاريخية التي تواجه المجتمعات الإنسانية والعقل الإنساني في العصر الحديث[1]. وتشهد الحياة السياسية والاجتماعية العالمية اليوم انفجار موجات رهيبة من التعصب بمختلف تجلياته السياسية والاجتماعية والثقافية. ولا يكاد المشهد الاجتماعي والثقافي العربي يخلو من صور محزنة لواقع التعصب والعنف الذي يتأجج لهيبه في عمق الحياة العربية سياسياً ودينياً واجتماعياً.

ويتفق أغلب المفكرين على أن العنف والتعصب بأشكالهما المختلفة يشكلان أخطر الأمراض الاجتماعية والثقافية التي يعانيها المجتمع العربي المعاصر؛ فداء التعصب يهدد الوجود الحضاري والإنساني للمجتمع العربي، ويتنافى كلياً مع أولويات الانتماء القومي والهوية الوطنية بمختلف مستوياتها وتجلياتها. وتشكل مشاعر التعصب والتمييز والنزعة إلى العنف اليوم ألغام الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تنفجر في أي زمان ومكان في جغرافية الوجود العربي المعاصر.

وإذا كان التعصب الاجتماعي بأشكاله المختلفة يشكل الداء الذي يعبث بوجودنا الثقافي، والتحدي الذي يعصف بإمكانيات التنمية العربية بمختلف أشكالها، والنهوض الحضاري العربي بمختلف تجلياته، فإن ذلك كله يستدعي من الباحثين والمفكرين العمل على دراسة مكامن هذا الداء وتحليله علمياً ووضعه أمام العقل، بمختلف جوانبه السياسية والاجتماعية والثقافية، لبناء استراتيجية تربوية سياسية وثقافية يمكنها أن تقهر كل

إمكانيات التعصب والنزعة إلى العنف، وأن تنتقل بالمجتمعات العربية من دوائر العنف والتعصب إلى تعزيز الجوهر التاريخي للإنسان بوصفه القيمة العليا، وتأكيد قيم التسامح والحرية بوصفها القيم التي تنطلق منها الأمم القوية وتنهض منها الحضارات السامقة.

وغالباً ما يجب علينا أن نأخذ في الاعتبار أن إعداد مثل هذه الاستراتيجية يحتاج إلى نوع من المشاركة الاجتماعية الواسعة. وإذا كان قرار الحرب ليس من شأن العسكريين وحدهم كما يقال، فإن هذا الأمر ينسحب على القرار التربوي ولاسيما في جوانبه التخطيطية؛ فالعملية التربوية شأن اجتماعي شامل، ومن هذا المنطلق يجب تحقيق مشاركة اجتماعية واسعة لقطاعات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية. فالعلاقة بين التعليم والتنمية علاقة وثيقة وشاملة، ومن هنا تعد مشاركة رجال السياسة والأعمال والاقتصاد والإعلام والكتاب في إعداد السياسات التربوية وتحديد الأهداف التربوية تقليداً تربوياً في البلدان المتقدمة علمياً وتقنياً، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا وبريطانيا، ويضاف إلى ذلك البرامج التربوية التي تطرحها الأحزاب السياسية في حملاتها الانتخابية، فالسياسة التربوية ليست شأناً تربوياً فحسب بل هي شأن اجتماعي يأخذ طابعاً شمولياً، وهذا يعني بالضرورة أن بناء استراتيجية تربوية شاملة لمواجهة التعصب والعنف وتأصيل الديمقراطية مهمة اجتماعية يشارك فيها المعلمون والطلاب ورجال الأعمال والمتخصصون في كل ميدان، وبالنتيجة فإن هذه الاستراتيجية يجب أن تعبر عن الواقع وتستجيب له بعيداً عن مختلف محاولات الاستعارة والتقليد والمحاكاة لما هو قائم في الغرب.

لقد شهدت الحياة الإنسانية تطوراً علمياً ومعرفياً هائلاً عبر الزمن، ارتسم في صورة خط بياني تأخذه تقطعات كبيرة تجسد بدورها انتكاسات تاريخية لحركة التقدم الحضاري والإنساني، وتعكس واقعاً مأساوياً لتراجعات خطرة في مسار الحضارة الإنسانية، تعود إلى مآسي الحروب الكونية والإقليمية وأهوال العنف والحروب الدموية التي تصدّع لها الوجود الإنساني عبر التاريخ، والتي شكلت بدورها محوراً لنشاط معرفي وفلسفي لكتاب ومفكرين وفلاسفة من مختلف أنحاء العالم؛ حيث ظهرت فلسفات متكاملة كرست نفسها لتحليل القضايا الوجودية للحرب والسلام، والكشف عن طبيعة المآسي الدموية للوجود الإنساني.

لقد تجسدت الفلسفة الوجودية برمتها في أدب فلسفي يعبر عن الواقع الإنساني في ظل إرهاب الحرب والتعسف والقهر والظلم البشري والتعصب، وقد تجلت هذه الفلسفة في أعمال جان بول سارتر (Jean-Paul Sartre) ومارتين هيدجر (Martin Heidegger) وكارل ياسبرز (Karl Jaspers) وألبير كامو (Albert Camus) وهم يمثلون أعلام الفلسفة الوجودية التي رفعت شعار الحرية الإنسانية في مواجهة التعسف والظلم والحرب، وفي مواجهة كل أشكال الطغيان الإنساني[2].

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى أعمال علمية مهمة تناولت قضية العنف والعدوان وأكدت أهمية المراجعة النقدية لهذه الإشكالية على نحو موضوعي وفي سياقها التاريخي، ومنها: كتاب **الإنسانية والرعب** (*Humanisme et Terreur*) لميرلو بونتي (Merleau Ponty)، وكتاب

الأيدي القذرة (Les Mains Sales) لسارتر، وكتاب **تمجيد الخطاب الممنوع** (Eloge des Discours Interdit) لميشيل فوكو (Michel Foucault) [3].

وتشهد الساحة العلمية اليوم تزايد البحوث والمؤتمرات والكتب المكرسة لدراسة العنف والتعصب وقضايا التسامح والسلام وحقوق الإنسان، بوصفها من أهم القضايا والموضوعات المعاصرة؛ فالأطباء وعلماء الأحياء وعلماء النفس يركزون اليوم على دراسة مسألة الشر والعنف وتفرعاتهما المعاصرة، حيث تشهد حركة النشاط العلمي المعرفي في هذا السياق توجهاً مركزاً على دراسة الخلفيات النفسية والبيولوجية لهذه المشكلات القديمة.

وتقدم أعمال جاستون بوتول (Gaston Bouthoul) وهو عالم اجتماع الحرب، صورة مروعة لهذه الشهية الخاصة بالتدمير عند الإنسان[4]. وفي هذا السياق يذهب كونراد لورنز (Konrad Lorenz) في كتابه: **العدوانية تاريخ طبيعي للشر**، إلى الاعتقاد بأن العدوان نشاط لا يمكن تفاديه، وأنه فعل سوي وطبيعي. وهذه هي الفكرة التي يوضحها كتابا ستور (A. Storr): **العدوان ضرورة** (L'Agressivité Nécessaire) و**غريزة التدمير** (L'Instinct de Destruction)[5]. ويمكن الإشارة أيضاً إلى سيجموند فرويد بوصفه أحد أهم المنظرين لغريزة عدوان فطرية أصيلة في الإنسان. لقد كتب ألبرت آينشتاين في أعقاب الحرب العالمية الأولى خطاباً مفتوحاً إلى فرويد لا يخلو من سخرية مبطنة، يسأله فيه هل يمكن لنظريتك في التحليل النفسي أن تقدم شيئاً لمنع أي حرب عالمية في المستقبل وتعمل على إيقاف التدمير والعنف في المجتمع الإنساني؟ فأجابه فرويد متشائماً: للأسف هذا مستحيل لأنني رأيت جذور الحرب في طبيعة الإنسان نفسه[6].

ومع أهمية الآراء في هذا المدار، يمكن الإشارة إلى مخاطر النظريات التي تؤكد فطرية العنف في طبيعة الإنسان، إذ إن من الخطر والإجحاف الكبير إرجاع مشكلة العنف إلى عوامل طبيعية أو نفسية خالصة، لأن ذلك يؤدي في النهاية إلى إسقاط بعض الاعتبارات الأخلاقية والاجتماعية، فالعنف والعدوان يشكلان مسألة ذات جوانب أخلاقية وسياسية واجتماعية بالغة الأهمية والدلالة.

ومن المؤكد أن الأعمال العلمية الجارية في مجال الكشف عن ماهية العنف والعدوان واستجلاء معالمهما لا تستطيع - وليس لها - أن تقدم حلولاً لمشكلات الحرب والفاشية والإرهاب السياسي والتعصب بمختلف تجلياته، ولكن يمكنها أن تسهم في اكتشاف العلاقات التي تسود أبعاد هذه الظواهر، ويمكنها أن تؤدي بدورها إلى تعزيز الإمكانيات المعرفية التي تمكّن الإنسان من السيطرة على مسارها وتخفيض خطورتها.

ومن أجل توضيح العلاقة بين العنف والعدوانية والتعصب سنعرِّف هذه المفاهيم، ومن ثم سنعمل على تحديد طبيعة العلاقة بينها.

العدوانية

يبيّن التقصي اللغوي لفعل «اعتدى» الفرنسي (Agresser) أنه مشتق من الفعل اللاتيني (Adgradi) الذي يعني: يسير نحو، أو يسير ضد، يباشر. ومع ذلك فإن المعنى الاشتقاقي لا يكفي أبداً لتحديد معنى المفهوم، ولابد من اختبار التوظيفات اللغوية الجارية للمفهوم والتجارب المعاشة التي يمكن إرجاع المفهوم إليها.

ومن أجل تطوير ملامح هذه الإشكالية يمكن لنا أن نستعرض الموقف المعجمي من مفهوم العدوانية، ويمكن استعراض موقف القاموس الفرنسي (Littré) الذي قارب هذا المفهوم وقدم بعض التحديدات الخاصة للفصل بين مفهوم العدوان (Agression) ومفهوم الهجوم (Attaque). يبين القاموس أن كلمة هجوم تنطوي على فكرة المعركة، وهو صراع يبدأ من جهة واحدة. ولكن كلمة العدوان (Agression) تنطوي على مبدأ الصراع، فالعدوانية يمكن أن تكون شيئاً آخر غير الهجوم. وكما يتضح يركز القاموس هنا على البعد الأخلاقي والقانوني لكلمة العدوان. وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن بعض النشاطات تأخذ طابعاً عدوانياً مثل إحداث ضجة ما، وهذا بالضرورة يعني أن العدوان يتحدد وفقاً للمعايير المستخدمة والدلالة الشخصية لمن يحدده، فهناك من ينظر إلى المدرس الذي يتسبب في إخفاق طلابه أثناء الامتحان على أنه عدواني، وبالتالي فإنه يمكن أن نلمس الطابع العدواني للمدرسين - إزاء النظام التربوي - عندما يعطي هؤلاء درجات امتحانية مرضية لجميع الطلاب. وتأسيساً على هذا التحليل يمكن القول إن تحديد معنى العدوانية ومدى حضور هذه النزعة في السلوك أمر لا يسهل تحقيقه.

لقد شكل تعريف العدوانية مهمة أساسية من مهام رجال القانون والقضاء، واستجابة لأهمية هذه القضية حاولت هيئة محكمة نورمبيرج مقاربة المفهوم وتقديم تعريف للعدوانية، ولكنها لم تستطع أن تحقق نجاحا كبيراً في ذلك ولم تصل إلى حل مناسب.

ويمكن هنا الإشارة إلى العمل الضخم لمؤلفه أوجين أرونونو (Aroneanu) الذي يشتمل على أعمال اللجنة التنظيمية للأمم المتحدة المكلفة

بإيجاد تعريف للعدوانية في مجال القانون الدولي . والمسألة هنا تجسد قضية مهمة تتعلق بشروط تحديد مفهوم الجريمة الدولية وذلك لبناء قانون جزائي دولي، ومن هذا المنطلق استطاع أعضاء اللجنة الحقوقيون التمييز بين أشكال متعددة للعدوان ولاسيما العدوان غير المباشر (على سبيل المثال : التهديد باستخدام القوة أو تعزيز بعض الحركات السياسية) . ولقد أشار بعض أعضاء اللجنة إلى أن العدوان يمكن أن يتم عن طريق الإهمال أو التجاهل . وبعد سبع سنوات من الجدل والبحث (1950 ـ 1957) لم يستطع الخبراء التوصل إلى تعريف دقيق يشمل مختلف جوانب المفهوم وتنتظم فيه آراء جميع المتخصصين . وينتهي أرونونو في خاتمة هذا الكتاب الضخم الذي يتألف من 400 صفحة قائلاً : كيف يمكن لنا أن نعرّف العدوان؟ ويجيب : إن الشخص الذي نطلب منه تعريف الفيل سيجيب : لا أستطيع أن أعرّفه ولكنني أعرف بأنه شيء ضخم[7] .

أما تعريف العدوان عند علماء النفس فيشار في هذا السياق إلى كل من دولارد (Dollard) وميلر (Miller) وكتابهما المشهور **الإحباط والعدوان** (Frustration and Aggression) [8] حيث عرفا العنف بأنه «فعل هدفه إيقاع الأذى والضرر بكيان ما»[9] . ويمكن أن نجد هذا التصور المجانس عند أرنولد بوس (Arnold Buss) الذي يتجنب الحديث عن هدف أو غاية، ويعرف العدوان بأنه استجابة تطلق العنان لمتغيرات مؤذية موجهة ضد شخص آخر، ويعرفه في سياق آخر بأنه عادة الهجوم[10] .

وحديثاً يمكن الإشارة إلى تعريف سيلج (H. Selg) في كتابه المهم **تشخيص العدوانية** (*Diagnostic de l'Agressivité*) الذي يأخذ فيه

الاتجاه نفسه، وذلك حين يعلن بأن العدوانية هي الفعل الذي يطلق النزعات المدمرة ضد كيان ما أو شيء ما.

لنتحرَّ الأمر في النهاية عند بعض المحللين النفسيين، يعرف دانيال لاكاش (Daniel Lagache) العدوان في مقالة له عن العدوانية عام 1960 بأنه «فعل أو توجه نحو الفعل هدفه التدمير الكلي أو الجزئي الأدبي أو الصوري لموضوع ما»[11]. أما العدوانية (Agressivité) فهي بالنسبة للعدوان كحالة الكمون بالنسبة للفعل.

ويعرف لابلانش (Laplanche) وبونتاليك (Pontalic) في قاموسهما «**مفردات التحليل النفسي**» (*Vocabulaire de la Psychanalyse*) العدوانية بأنها «نزعة أو مجموعة نزعات كتنظيم في سلوك حقيقي أو هُوامي (خيالي) يؤدي إلى تدمير الآخر وإيذائه ومعارضته وإهماله»[12].

ويجري الاتفاق بين المفكرين على التمييز بين مفهومي العدوان والعدوانية، فالمفهوم الأول يشير إلى فعل واقعي، بينما يشير الثاني إلى نزعة. ولأن الأمر يتعلق بتحديد دقيق لكل من المفهومين يمكن أن نلاحظ وجود اختلافات في التشديد أو في التصور الخاص بهما.

لا تبدو لنا هذه التعريفات التي سقناها حتى هذه اللحظة كافية، وذلك باستثناء تعريف لابلانش وبونتاليك. وفي هذا الخصوص فإننا لا نلاحظ مثل هذا التماسك في تعريف بوس (Buss)، إذ كيف يمكن الحديث عن عدوان دون نية في العدوان؟ فالفعل الذي يتم سهواً أو اتفاقاً - على الأقل إذا لم يكن فعلاً ناقصاً بالمعنى الفرويدي - ليس عدواناً بل هو حادث،

فالتربيت أو الضرب الخفيف على ظهر شخص ما يبدو أمراً عدوانياً أو فعلاً توددياً وذلك وفقاً لنية الشخص الذي يقوم بالفعل، ووفقاً لدرجة العلاقة التي تربط بين الشخصين، أو وفقاً للوسط الاجتماعي الذي يعيشان به، فالتأثير الناجم عن فعل ما لا يعد كافياً لتحديد هوية الفعل إذ لا يمكن أبداً الاستغناء عن العودة إلى المحرض أو السبب.

على الرغم من انتماء كل من سيلج ودولارد إلى المدرسة السلوكية فإنهما لا يستطيعان الاستغناء عن مفهوم الغاية والهدف في تناولهما لمسألة العدوانية. وعلى الرغم من أهمية ما ذهبا إليه في هذا المسار فإننا لا نستطيع أن نكتفي بتعريفهما؛ وذلك لأن حالات العدوان جميعها لا تهدف إلى التدمير، فالأب المتعب الذي يرسل ابنه إلى صالة اللعب لا يعبر عن نزعة عدوانية مدمرة، فسلوكه يهدف فقط إلى المحافظة على هدوئه وإكراه ابنه على الخروج من المكان، ومع ذلك يمكن تقويم سلوكه بأنه عدواني بالمعنى الخاص للكلمة.

ولا يبدو لنا أيضاً أن تعريف لاكاش (Lagache) كامل، فهناك أفعال تهدف إلى التدمير دون أن تكون أفعالاً عدوانية؛ ومن هذا القبيل حرق الأوراق القديمة التي فقدت قيمتها، وكما ذكرنا منذ قليل فإن بعض السلوك الذي يبدو عدوانياً لا يتضمن نية التدمير أو إحداث ألم للآخرين.

وهنا لا يمكن لنا بسهولة أن نفصل بين العدوانية ومحرضاتها من جهة، وبين الأشكال الأخرى للسلوك من جهة أخرى، إذ يمكن للفرد أن يكون عدوانياً بطرق مختلفة، حيث تأخذ هذه السلوكيات العدوانية أشكالاً مختلفة بدءاً من نسيان موعد ما، أو رفض مساعدة، أو القيام بفعل

السرقة، حتى إلى حد قتل الآخرين. ومن جهة أخرى فإن السلوك نفسه الذي يوصف بأنه عدواني يمكن أن يكشف عن غايات مختلفة جداً مثل: الانتقام، أو إبعاد أحد المنافسين، أو تعويض مشاعر العدوانية، أو إبعاد أحد الشهود المزعجين وحماية النفس، أو الدفاع عن الوطن. . . . إلخ. وحتى عندما تكون النتيجة الوضعية واحدة يمكن الإشارة إلى عمليات نفسية متمايزة وفقاً للأشخاص والظروف. وذلك كله يعني أنه لا يمكن إعطاء تعريف واضح ودقيق لمفهومي العدوان والعدوانية، وهي مفاهيم تنطوي على سمات خادعة. ولن يدهشنا بعد ذلك كله أن نجد بعض علماء النفس يمتنعون عن إعطاء تعريف محدد للعدوانية.

كتب جونسون (R. Johnson) وهو من كبار الباحثين عرف بإنتاجه الكبير والنوعي حول هذه المسألة يقول: «لا يوجد هناك أبداً أي نوع من السلوك لا يمكن أن يعد سلوكاً عدوانياً، ولا توجد أيضاً عملية سيكولوجية واحدة ممثلة للعدوان». وهذا هو الشيء الأكثر أهمية في مسألة العدوان، حيث يقتضي الأمر أن يعمل الباحث على إدراك العدوان وتحليله في مستويات عديدة[13]. ويضيف جونسون وهو مختص في علم نفس الحيوان أن هذه الحالة قابلة للملاحظة التجريبية؛ فالباحث العلمي يمكنه في الواقع أن يكتفي بتقديم تعريفات إجرائية، وهي تعريفات تتصل بسلوكيات محددة وقابلة للصياغة الكمية؛ مثل الهجمات أو الزمن الكموني لهجوم ما.

ومن جانبنا نحن فإننا نعتقد مع ذلك كله بوجود رغبة كبيرة في الوصول إلى تصور يسمح بفهم أفضل لتجربة العدوانية المعاشة.

سنحاول في البداية تعريف السلوك، والذي هو عبارة عن طريقة في الوجود أو ردود فعل فاعل ما في حالة ما. والسلوك يتطلب اتجاهات وإجراءات غائية، وذلك مهما تكن التغيرات التي تتعرض لها هذه المفاهيم بدءاً من التحليل النفسي إلى مختلف التقصيات الفلسفية المعاصرة، وهذا الاقتراح مشروع حتى فيما يتعلق بانفجارات الغضب وغضب التدمير (الأعمى)، والمهم هنا هو أن نتساءل بخصوص العدوانية على الشكل التالي: من هو العدواني؟ وبالقياس إلى من؟ ولماذا؟

إذ لا يمكن للملاحظ إدراك دلالة سلوك ما دفعة واحدة، وينسحب ذلك على إدراك الفاعل أيضاً، فالمعنى المعاش غالباً ما يكون شمولياً، وغني عن البيان أن الدلالة الواضحة يمكنها أن تتعارض كلياً أو جزئياً مع الغاية الخفية للسلوك، إذ لا يمكن أن نصدق الأحاديث والمظاهر العدوانية المرئية للعدوان والحب، فالسلوك الودي قد يخفي أحياناً مشاعر عدوانية. وكما سنرى لاحقاً يمكن للسلوك العدواني لفرد ما أن يكون مجرد دفاع عن حبه الخاص. ويجب علينا هنا أن نأخذ في الاعتبار الغايات الشعورية، والغايات اللاشعورية التي تتسلط على الفرد دون علم منه.

في النهاية لابد من أن نتساءل عن المعنى الخاص لمفهوم الغاية من العدوانية؟ إنه بالضرورة نوع من الحماية للذات أو امتدادها، وهي إجراء يتم بالتعارض مع الوسط الذي يوجد فيه الفرد. فالعدوانية بالتعريف هنا هي استعداد يهدف إلى تحقيق الحماية وتأكيد الذات وذلك في مواجهة فرد ما أو شيء ما. وهنا يمكننا أن نميز بين فئتين من العدوانية: العدوانية الدفاعية وهي التي تعمل على المحافظة على الذات وخصوصياتها، ثم فئة العدوانية الهجومية وهي عدوانية أكثر نرجسية.

فالعدوانية تمارس بطرق مختلفة، وتؤدي إلى مشاعر مختلفة أيضاً (حب القتال - الغضب - والأسف - وغياب الخوف) وفي كل الحالات والأحوال فإن العدوانية تتضمن معارضة إن لم تتضمن نوعاً من الحقد والضغينة، ومع ذلك يمكن الاستناد دائماً إلى الاشتقاق اللغوي للكلمة والاعتماد على المعنى الواسع لها، وذلك دون التركيز على مضامين التعارض. ونحن نفضل هنا في هذا السياق الحديث عن النشاط والاستقصاء والكشف والعنف والتأكيد على الذات وذلك وفقاً للحالات، وأن نبتعد إلى حدّ ما عن استخدام مفهوم العنف نفسه، ومن أجل استجلاء هذه المفاهيم بشكل أفضل نحاول أن نعود إلى الأشياء نفسها.

فالشاب الذي يسدد الكرة في المرمى بدقة ليس عدوانياً، ولكن هذا السلوك في كليته ليس تعبيراً عن الذات فحسب بل هو فعل قد يتم على حساب الآخر. ولكن يمكن القول إن هذا الفتى يؤكد نفسه بفضل لعبة الكرة، ونحن لا نستطيع أن نقوّم سلوكه على أنه عدواني ما لم يدفع زملاءه من أجل احتكار الكرة لنفسه ليسجل أهدافاً خاصة به، وهذا ينسحب على أي ردود فعل دفاعية لأنها غير عدوانية، فالفعل العدواني لا يتم إلا عندما يتصرف الشخص بصورة تنطوي على مضمون حاقد.

ويمكن في هذا السياق أن نستعرض رؤية جان بول سارتر التي تطرح تحليلاً أخاذاً لطابع العنف في النظرة؛ فالاهتمام الذي يوليه الشريك لشريكه قد يأخذ طابعاً تطفلياً جارحاً، ولكن بعض النظرات تعبّر عن مودة وانفتاح واستفهام بعيداً عن الامتهان العدواني؛ فالنظرة والاهتمام الإدراكي تعنيان " التوجه نحو "، ولكننا نعتقد أن العدوانية هنا ليست

مشروعة إلا إذا كانت النظرة أو الاهتمام يتجهان بشكل معارض "التوجه ضد" وذلك على حساب الآخر.

تأخذ هذه الملاحظات أيضاً أهمية مشروعة بالنسبة لستور (1968)، وذلك عندما يعلن أن العمل الذهني يوجد في علاقة مع القدرة على العدوان، وهو يستند هنا إلى تعابير مستخدمة في التفكير والمناقشة مثل: يتصدى لمشكلة أو ينتصر على مشكلة، وهذه المفاهيم ليست حججاً مقنعة بالتأكيد. وهنا يمكن لنا التساؤل لماذا لا ينظر إلى عملية التنفس بوصفها عدواناً لأنها تتضمن استنشاق الهواء وطرحه؟

وإزاء هذه الإشكاليات التي يطرحها المفهوم تتبدى ضرورة بناء تعريف محدد له، وليس من السهل مع ذلك أن نستنتج سريعاً السمة العدوانية والسمة غير العدوانية في واقع الممارسة الحقيقية.

فالسلوك الواحد لا يعبر عن غاية واحدة، فكل سلوك بالضرورة غاية كما يعتقد فرويد، وهذه نقطة يتفق عليها المؤرخون وعلماء النفس كلياً، لا توجد هناك دلالة وحيدة للأحداث، ولا يوجد هناك سلوك يمثل اتجاهاً وحيداً؛ فالذهاني (أو المختلُّ) هو الوحيد الذي يعتقد بقدرته على كشف الخلفية المطلقة للأشياء. إن مبدأ تعدد المعاني الخاص بكل فعل لا يعني استحالة بناء اتجاهات رئيسية محورية، ويجب الاحتراس من الاستنتاج المتعجل إذ لا يمكن بسهولة تحديد الدلالة التي قد لا تظهر للنظرة الأولى.

لا تختلف معايير التفسير في المستوى الوجودي، أو في مجال التحليل النفسي بدرجة كبيرة عن نماذج التحليل الأخرى، وخاصة في مجال علم الدلالة، وينسحب ذلك على المؤشرات المعتمدة، واكتشاف الروابط،

وعمليات التكامل، وطريقة التفكير الجديدة، وخصوبة التفكير. ومن أجل اكتساب القدرة على اتخاذ القرار لتحديد سلوك ما بأنه عدواني يجب على المرء أولاً أن يدرك النقاط التالية:

1. غاية السلوك وهدفه واتجاهه.

2. خلفيات السلوك وأصوله وأحداثه وبداياته، وهنا لابد من الحذر ذلك لأن بعض أنماط السلوك ليس لها علاقة كلية مع أصولها.

3. صيغة السلوك ووحدته الواقعية وبنيته المحسوسة.

4. سياقه العام وعلاقاته مع المظاهر الأخرى للحياة النفسية، وينطوي ذلك على الحالات التي خبرها الفرد صاحب السلوك.

وهنا يمكن لنا من حيث المبدأ الاعتقاد بأن البحث المجسد أو النظري حول دلالة نموذج سلوكي ما أمر قابل دائماً للشك، أو على الأقل للمناقشة. وإنه لمن الأهمية بمكان أن يبقى المرء على حيطة وحذر من حيث المبدأ بخصوص التفسيرات والشروح العامة، ويجب على المرء أيضاً أن يحترس من محاولة التفسير الكلي لخصوصية الوجود، ومن بناء نسق مزعوم وبشكل مسبق. وإذا كان صحيحاً أن لكل سلوك هامشاً عاماً أو غير شخصي، فإنه لمن المناسب مع ذلك أن ننظر إلى الأمر بروية وإمعان.

ويمكن القول في هذا الصدد إن بحثنا هذا، وبعيداً عن هدفه النظري، يجد مبرراته استناداً إلى فرضيات عمل تشكلت في إطار الاتجاه الإكلينيكي وفي سياق التجريبية المنظمة.

ويمكن لنا في هذا السياق وعلى عجالة أن نحدد بعض المفاهيم التي توجد في إطار علاقة مع مفهوم العدوانية، ولكنها مع ذلك لا تشكل مفاهيم مرادفة لها.

فالكراهية إحساس يدفع إلى إيذاء الآخر أو بالأحرى تدميره. ويعرفها بول روبيرت (Paul Robert) بأنها :

1. إحساس عنيف يدفع المرء إلى الرغبة في إيذاء أحد ما والحصول على السعادة عبر إنزال الأذى بالآخر.

2. هي بغض شديد ونفور من شيء ما.

فالكراهية تتضمن بعداً عدوانياً، ومع ذلك فهي ليست واضحة. فالإنسان قد يمارس عملاً عدوانياً ضد آخر، دون أن تكون لديه مشاعر كراهية ضده، بمعنى أنه لا يرغب في نهاية الأمر أن يسبب له الشقاء أو الزوال، وهذا المفهوم يجب ألا يستخدم إلا إذا كانت هناك نية في إزالة الآخر أو على الأقل في إيذائه.

مفهوم العنف

جرت عادة الباحثين الألمان والهولنديين على استخدام مفهوم العدوانية بالحدود الواسعة للكلمة، وذلك بالقياس إلى مفهوم العنف، وكتب هاكير (F. Hacker) في هذا الخصوص يقول: «إن العنف الخام هو الشكل المرئي والحر للعدوان، ولا يأخذ كل عدوان صورة العنف»[14]. و في اللغة الفرنسية يوجد العكس تماماً: العدوان هو دائماً عنف، ولكن لا يأخذ أي

عنف إرادة العدوان؛ فطبيب الأسنان يلجأ إلى العنف، وبالتالي فإن مهنته يمكنها أن تكون بالنسبة له طريقة عدوانية، أو فرصة لتأكيد نزعة سادية، ولكن هذه ليست حالة الطبيب بالضرورة. وينسحب الشيء نفسه على المرء الذي يفرض بعض قواعد السلوك على الطفل ويمارس بعض العنف ضده، ولكن سلوكه هذا ليس عدوانياً بالضرورة؛ إذ لا يمكن الحديث عن عدوان أو عنف عدواني إلا عندما يؤكد المرء على إيذاء الطفل وضرره.

فالعنف المستبطن داخل المؤسسات أو الأنظمة السياسية - الرأسمالية الحرة أو رأسمالية الدولة على سبيل المثال - لا يفسر أبداً من خلال الشهية إلى السلطة، أو من خلال نزعة الحكام إلى العدوانية؛ فالعدوان والعنف البنيوي أو الرمزي حقيقتان متمايزتان حتى لو كان بينهما تداخل.

ويمكن القول في هذا الخصوص إن العنف لا يمكن أن يحدث آلياً وهو لا يشير إلى صورة سلبية دائماً، فالحدود القائمة بين الخير والشر هي دائماً صعبة على التحديد، ويمكنها أن تتغاير وفقاً لتباين وجهات النظر التي تحكم: «فنحن لا نستطيع أن نؤدي شيئاً في واقع الأمر دون قليل من الإجرام» هذا ما كتبه فرويد في رسالته إلى باستور فيستر (Pasteur Pfister) في 5 حزيران/ يونيو 1910، فحتى النشاطات الإنسانية الأكثر خصوبة تتطلب نوعاً من السلطة والعنف. وعندما نحاول أن نصف الطبيعة الإنسانية فإننا سنعثر على تعارضات؛ منها التعارضات بين الطبيعة والثقافة، بين الفرد والمجتمع، بين الرغبة والمنع، بين العقل واللاعقل، بين الهوية والغيرية. . . إلخ. ففي كل مكان يوجد المفهوم وضده؛ وبالتالي فإن العنف يأخذ مكان الهيمنة والصدارة، كما يقول بول ليفي (Paul Levey): «السلام الكلي لا يسود إلا داخل المقابر»[15].

ويمكن أن نفسر مجال الحياة الإنسانية برمتها من خلال العنف، وبالتأكيد فإن كل فعل يترك مجالاً لإدراك بعد آخر ذي دلالة أو على الأقل إمكانية خاصة به؛ فالإبداع هو قطيعة، ولكنه مع ذلك يمثل عملية نمو وتوالد، والمعرفة سيطرة ونفوذ ولكنها مع ذلك منفتحة؛ فالتفسير يعمل على تبديد أوهام تفسير سابق، ومع ذلك فهو جامع لدلالات معمقة. فالعمل هو تحويل - عنيف على سبيل الاحتمال - للطبيعة أو لأعمال الأسلاف، ويمكنه مع ذلك أن يشكل طريقاً نحو الأخوة والسلام. ويلاحظ أنه لا يمكن تفسير السلوك الإنساني بدلالة واحدة كالجنس أو إرادة القوة أو العنف على سبيل المثال.

محاولات علم النفس: لا يمثل التطور الحالي للمعرفة جانباً واحداً خطياً منظماً نازعاً نحو تحقيق الوحدة. والفروع الأخرى لا تتطور فحسب في اتجاهات مختلفة دون أن تعمل في الوقت نفسه على تحقيق التواصل فيما بينها (وهناك بعض الاستثناءات مثل الأنثروبولوجيا البيولوجية عند إدغار موران (Edgard Morin). ولكن على خلاف ذلك فإن التنوع يتمركز في داخل كل فرع علمي وخاصة فيما يتعلق بالعلوم الإنسانية على الأقل؛ فهناك مدارس في علم النفس، وهناك علوم اجتماعية وعلوم اقتصادية. . . إلخ.

ولا تكمن أسباب التعددية النظرية في علم النفس في النسق المنهجي فحسب، بل ترتبط بالطبيعة الخاصة للموضوع المدروس، فالكائن الإنساني ليس موضوعاً بالتحديد.

فعالم النفس يحلل كائناً مجانساً له ويفسر قدرته على التفسير، فهو اختصاصي وفي المستوى الشخصي متورط في أبحاثه ودراساته. ويضاف إلى ذلك أن الكائنات الإنسانية هي كائنات متغايرة ومعقدة وغامضة ومتعددة، ولا يمكن أبداً أن تكون موضوعية على نحو كلي. وإذا أريد حقاً الاقتراب من سر الإنسان فيجب الأخذ بمسالك عدة ورفض التفكير الأحادي والمسبق. ويجب الموافقة على أن الفهم والتفسير النفسي يشكلان مهمة لا حدود لها وهي مسألة مشتركة بالضرورة.

ويمكن لنا أن نستجمع محاولات علم النفس في نزعتين كبيرتين هما: المنهج التجريبي الأمبيريقي التفسيري أو العلمي، وهو المنهج الذي يسعى إلى بناء الموضوعات واختبار القوانين وصولاً إلى مستوى التنبؤ، وهناك النزعة التي تسمى وفقاً لمستويات التركيز بالإكلينيكية أو التأملية (Compréhensive) أو الوجودية (Existentiel). وهي نزعة ترتبط إلى حد كبير بعملية التشكيل أو بالدلالة المعاشة للسلوك؛ فالنزعة الأولى تستند إلى الفيزيولوجيا والبيولوجيا، ولكن الثانية تأخذ اتجاهاً ميتافيزيقياً إلى حد ما.

ومن الشائع اليوم أن أنصار كل اتجاه يعلنون عن خرافات الاتجاه الآخر وأيديولوجيته. ويمكن لنا أن نذكر في هذا الصدد سخرية ريمون آرون (Aron) الذي يقول: إن صيغة الأيديولوجيا هي فكرة الخصم، ويمكنها أن تكون واحدة من الصيغ الأقل سوءاً للأيديولوجيا. وكما يحدث في مجال السياسة فكل فرد يعمل على توجيه النقد للسلوكات والأشخاص الذين ينتمون إلى أحزاب أخرى، ولاسيما هذه الأقل صلاحية ومشروعية، وكل واحد يتحدث وكأنه ممثل للأكثرية.

يرفض جميع الناس ومن بينهم علماء النفس الغموض ويعملون على تبديده؛ فالرغبة في التماسك والوحدة والوضوح رغبة ملحة وهي تشكل نوعاً من الإكراه الذي نجده في أصل الأنظمة النظرية الكبرى، وذلك في سعيها لمطاردة التناقضات، فلكل من العائلات الكبرى في علم النفس أساطيرها: فإحداها تغرف وبسهولة من عيادة القياس والأرقام، أما الأخرى فتستخدم لغة الغموض والمماحكات اللفظية، دون التركيز على الواقع، وهي تجهد نفسها من أجل نشر الأحكام المسبقة التي تعكس الغموض والسرية، وهما سمتان أساسيتان لنوعية هذه الأحكام المسبقة.

لقد أشار هيجل إلى هذه الملاحظة: فالأحداث الكبرى والشخصيات التاريخية ربما تتكرر للمرة الثانية، ولكنه نسي أن يضيف بأن المرة الأولى تبدو كمأساة (تراجيديا) بينما تأخذ في المرة الثانية صورة ملهاة هزلية (كوميديا).

وعندما يمعن المرء النظر في انفعالات بعض علماء النفس وفي نياتهم السيئة يجد بالضرورة أن المحاولات المختلفة تشكل وجهات نظر متباينة ولكنها ليست بالضرورة متناقضة، ويضاف إلى ذلك أن هذه التباينات متكاملة بالضرورة. لقد كتب كيرت باك (Kurt Back) مقالة يعالج فيها هذه المسألة بعنوان: (The Game and the Myth as Two Languages of Social Science) "اللهو والخرافة كلغتين للعلوم الاجتماعية"، ويؤكد في إطار هذه المقالة أنه يجب على العاملين في مجال العلوم الإنسانية أن يمتلكوا لغتين، وهذا يعني أنهم مطالبون باستخدام لغة الرياضيات من أجل اختبار فرضياتهم، ومطالبون أن يلجؤوا في الوقت نفسه إلى الأساطير والخرافات من أجل الوصول إلى منابع جديدة لإيحاءاتهم من أجل بناء تصورات شمولية.

إن بناء نموذج يحاكي العلوم الطبيعية يفتقر بصورة ما إلى معطيات وجودية، فالإجرائية الخاصة بالتصورات الفينومينولوجية أو التحليلية يمكنها أن تبسط المسائل إلى حد أنها تطرح أسئلة أخرى مختلفة تماماً عن القصد[16]. ولكن هذه الملاحظة لا يمكن أن تتحول إلى اعتراض مبدئي أو إلى حجة من أجل الانغلاق داخل مجال التأملات العقلية الخالصة، ويبقى مع ذلك ضرورياً أن نخضع الطروحات الإكلينيكية أو النظرية إلى معايير البحث الأمبيريقي بصورة منظمة قدر الإمكان، فالتداخل بين موضوعات المعرفة وكذلك بين مناهجها يقلل من دقتها وينحدر بمستواها، فالأفكار الجديدة تتوالد وتظهر إلى حيز الوجود عندما تصل المعرفة إلى أعلى مستوياتها من حيث التنظيم والمنهجية.

ويمكن لعلم النفس الوجودي أن يساعد المجرب على تحديد موضوعه البحثي بشكل أفضل، وأن يميز بشكل جيد بين المعاني الإنسانية والعلاقات المختلفة التي تقوم بين الأشياء، وبالتالي فإن الباحث العلمي يناشد زميله التخلي عن المناقشات التلمودية والتمييز بين الفرضيات المتعددة وبين خيالاته وبين ما هو جدير بالاهتمام والدراسة المعمقة.

تشير أعمال كبار علماء النفس في القرن العشرين مثل كوهلر (Kohler)، وبيلونديجك (Buylendijk)، وميرلو بونتي، وبياجيه (Piaget)، وإيزينك (Eysenck)، إلى أهمية التواصل العميق وضرورته بين الملاحظة السريرية والاختبارات الأمبيريقية والمعطيات النظرية.

ولنترك هذه الخاتمة الخاصة بالجدل إلى الفيلسوف وعالم الاجتماع تيودور وهو واحد من ألمع مفكري مدرسة فرانكفورت حيث يقول: «إن أي باحث

موهوب في مجال العلوم الاجتماعية لا يمكنه أن يعلن أبداً عن رفضه البحث الأمبيريقي، ولا يأتي ذلك لأن التأمل الفكري مطلق العنان في ألمانيا، أو لأن هذا التأمل قد تجسد أيضاً في النظريات، بل يضاف إلى ذلك كله أن العلاقة مع الوقائع قد تغيرت على نحو راديكالي، وذلك منذ مرحلة انهيار المثالية الألمانية، ولأن روافد هذه النظرية قد تعرضت بدرجة قليلة أو كثيرة للتشويه، وإذا كان المعتقد القديم بأن الوقائع عمياء وجامدة، فإن الروح التي يعتقد بأنها الرائدة، لا تستطيع اليوم أن تقدم براهينها إلا إذا جعلت الوقائع نفسها تتكلم، فالروح لا يمكنها أن تمتنع عن مناهج البحث الأمبيريقي التي أصبحت سارية المفعول، وذلك على الرغم من أنها لا تستطيع أن تنظر إلى هذه المناهج الكمية كغاية نهائية وأخيرة»[17].

مفهوم التعصب

يعلن المفكرون المعاصرون عن قلقهم المتزايد إزاء مخاطر التعصب والتمييز العنصري، ويرى بعضهم أن جوهر إشكاليات القرن العشرين يكمن في طبيعة العلاقة التعصبية والعنصرية بين الأجناس والفئات الاجتماعية والثقافية، حيث تحتل النظرية العنصرية مكان الصدارة في مفهوم الإنسان عن ذاته[18].

ويعد مفهوم التعصب من المفاهيم المركبة المنتشرة بقوة في أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ وهناك أشكال مختلفة ومتباينة من التعصب، منها التعصب العرقي، والتعصب الثقافي، والتعصب الديني، والتعصب الطائفي. وكان اسم المتعصبين قديماً يطلق على كهنة الآلهة الذين كان من عادتهم أن يعتريهم هذيان من نوع خاص، ولاسيما عندما يطعنون أجسامهم بالمدية حتى يسيل منها الدم[19].

وقد أجاد الأدب العربي الجاهلي في وصف مفهوم التعصب واستجلاء جوانبه الاجتماعية، وبرز هذا التصوير الجميل في هذا البيت :

وما أنا إلا من غزية إن غوت غويت وإن ترشد غزية أرشد

فالتعصب قد يأخذ صورة عقيدة دينية أو سياسية متطرفة تتميز بدرجة عالية من الانغلاق والتصلب، حيث تحتل إرادة التغلب إرادة الإقناع . ولقد ظهر هذا المفهوم مع مفاهيم التعددية السياسية وترافق مع مفهوم التسامح الذي يتعارض مع مفهوم التعصب[20] .

يعرف التعصب بأنه تشكيل رأي ما دون أخذ وقت كاف أو عناية للحكم عليه بإنصاف، وقد يكون هذا الرأي إيجابياً أو سلبياً، ويتم اعتناقه دون اعتبار للدلائل المتاحة، ويعني أيضاً الرأي السلبي تجاه أفراد ينتمون إلى مجموعة اجتماعية معينة . وينزع الأفراد المتعصبون إلى تحريف وتشويه وإساءة تفسير الوقائع التي تتعارض مع آرائهم المحددة سلفاً، فقد يعتقد الشخص المتعصب مثلاً بأن جميع الأفراد المنتمين إلى سن معينة، أو أصل قومي أو عرق أو دين أو جنس أو منطقة في بلد ما، كسالى، أو عنيفون، أو أغبياء، أو غير مستقرين عاطفياً أو جشعون[21] . وقد عرّف قاموس لاروس الفرنسي (Larousse) التعصب بأنه «حماس أعمى لعقيدة أو رأي أو مشاعر جارفة نحو شيء ما»[22] . وفي هذا الصدد تبين الأبحاث الجارية حول التعصب أن الأشخاص الذين لديهم أحكام مسبقة تجاه جماعة ما، يصدرون مثل هذه الأحكام تجاه أي جماعة أخرى، ويعبرون عن هذه العداوة ضد مختلف الفئات التي يتباينون عنها[23] . ويلاحظ أيضاً أن الأشخاص المتعصبين غالباً ما تكون لديهم أحكام مسبقة عن الآخرين

مصحوبة بسوء طوية عميقة وحقد شديدين تجاههم. وتعرف هذه الشخصيات بأنها شخصيات تعصبية سلطوية وتتميز بأنها كارهة للآخر، وغير مؤمنة بالقدر، وذات رؤية كونية عنيفة وعدوانية، وليس لديها خيال، وتصورها للسلطة مثالي، وفكرها متجمد[24].

يتطلب تعريف التعصب كما يبين عزت سيد إسماعيل تحديداً موضوعياً لخصائص المتعصب، فالمتعصب شخص يتصف بالتصلب والتمسك الفكري أو العقائدي الشديد (الجمود الفكري) ويميل إلى اقتراف أفعال إرهابية[25].

وهذا يعني أن التعصب حالة خاصة من التمسك الفكري أو التمسك العقائدي، حيث يجسد اتجاهات الفرد أو الجماعة نحو جماعات أو طوائف أخرى. و يكشف المتعصب عن خضوع كبير لسلطة الجماعة التي ينتمي إليها، مع رفض للجماعات الأخرى، ويرتبط بذلك ميل إلى رؤية العالم في إطار جامد من الأبيض إلى الأسود، مع ميل إلى استخدام العنف في التعامل مع الآخرين[26].

وبصفة عامة يمكن القول إن التعصب يؤدي وظيفة نفسية تتلخص في التنفيس عما يثور في النفس من عوامل الكراهية والعدوان، وهو وفقا لذلك يقدم للمتعصب صورة مرضية عن الذات، ويعتقد أن هذه الصورة الذاتية مقبولة من الآخرين. ومن أهم ما يمكن أن يشار إليه هنا هو أن التعصب يمكن أن يستثار بإحباط اقتصادي أو اجتماعي أو سياسي[27].

يعرف **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** التعصب بأنه «غلو في التعلق بشخص أو فكرة أو مبدأ أو عقيدة بحيث لا يدع مكاناً للتسامح،

وقد يؤدي إلى العنف والاستماتة»[28]. والتعصب كما تشير أدبيات العلوم الاجتماعية المعاصرة يشكل موقفاً أو اتجاهاً ينطوي على التهيؤ الفردي أو الجماعي للتفكير أو الإدراك أو الشعور والسلوك بشكل إيجابي أو سلبي تجاه جماعة أخرى أو أي من أفرادها.

والأساس في التعصب - وفقاً للمصطلح الغربي - هو الحكم المسبق (Pre-judging) دون التحقيق في أسباب هذا الحكم تجاه جماعة أخرى مجتمعة، أو تجاه كل فرد من أفرادها منفصلين[29].

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن التحيز المسبق يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً، رغم أن معظم الكتاب والدارسين والإعلاميين يفهمون التعصب عادة على أنه تحيُّز سلبي فقط ضد جماعة أخرى، فالتحيز قد ينطوي في الوقت نفسه على تحيز إيجابي ضمني ودون دليل موضوعي للجماعة المتحيزة. «ومع أن التعصب، كتهيؤ للتحيز المسبق يمكن أن يكون سلبياً أو إيجابياً، إلا أن جوانبه السلبية هي الأكثر مدعاة لاهتمام الباحثين والرأي العام على السواء»[30]. ويرى كل من جورج سمسون وميلتون ينجر(G. E. Simson and J. M. Yinger) أن التعصب سواء كان سلبياً أو إيجابياً هو «موقف عاطفي وصارم تجاه جماعة من الناس»، والتعصب لاينطوي على حكم مسبق فحسب، وإنما ينطوي أيضاً على سوء هذا الحكم[31].

يصف سارتر التعصب بقوله: «نادراً ما نقتل المواطنين، ولكننا نحتقرهم بالجملة، وهذه صياغة حضارية في رفض الآخر، واشتهاء التحكم فيه وسحقه لأنه متباين ونكرة وخطر»[32].

ويعد مفهوم التمييز (Discrimination) وجهاً من وجوه التعصب، حيث يشير هذا المفهوم إلى معاملة الآخرين معاملة متحيزة بأسلوب فظ، وبسلوك يتسم بالاستعلاء واللامساواة، وهذا يعني أن الخيط الرفيع الذي يفصل التعصب عن التمييز يتمثل في أن التعصب يأخذ صورة نزعة داخلية وسمة نفسية، بينما يعتبر التمييز سلوكاً خارجياً وشكلاً من أشكال التفاعل الاجتماعي[33].

ويعرف التعصب الديني بأنه حالة «من التزمت والغلو في الحماس والتمسك الضيق الأفق بعقيدة أو فكرة دينية مما يؤدي إلى الاستخفاف بآراء ومعتقدات الآخرين، ومحاربتها والصراع ضدها وضد الذين يحملونها، وهي حالة مرضية على المستوى الفردي والجماعي تدفع إلى سلوكية تتصف بالرعونة والتطرف والبعد عن العقل والاستهانة بالآخرين ومعتقداتهم، وكثيراً ما يؤدي التعصب الديني إلى شق وحدة الأمة وإنكار الحقوق الاجتماعية والسياسية للفئات الأخرى، وهدم البنى الاجتماعية؛ ولعل في تعصب الصهاينة مثالاً على ما يتضمنه التعصب الديني من افتئات وعدوان، وفي تعصب الكاثوليك والبروتستانت في إيرلندا ما يشير إلى كونه عاملاً هداماً، وقد اتجهت جميع التيارات التحررية في العصر الحديث إلى إدانة التعصب الديني ومحاربته»[34].

ويمكن أن تسهم عدة عناصر في تشكيل مشاعر التعصب، وتشمل هذه العناصر: التنافس، والأفكار الدينية، والخوف من الغرباء، والتشدد في القومية. وقد ينشأ التعصب عندما تخشى مجموعة ما أن يحرمها تنافس مجموعة أخرى، من الهيبة والمزايا والقوة والسياسة، أو الفرص

الاقتصادية. وقد أسهمت الأفكار الدينية، ولاسيما عدم التسامح مع الجماعات التي تعتنق ديناً مغايراً، في تأسيس التعصب العرقي والقومي[35].

وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى طبيعة الترابط العميق بين التعصب وفكرة "التابو" التي تشكل منطلقا لنزعة التعصب كما يعتقد بعض المفكرين. لقد ابتكر الإنسان البدائي فكرة "التابو"، والذي يعني أن ثمة أشخاصاً أو أشياء غير حية قد "عزلت" عن العالم وأصبحت "مقدسة" أي غير قابلة للنقاش أو اللمس، وإلا فالموت والتعذيب لمن يجرؤ على ذلك. ومن هنا فإن التابو ينطوي على أمر مطلق بالمعنى السلبي أي "لا تقل" ومن ثم فأساس التابو هو الفعل الممنوع. وإذا طرحنا هذه الأفكار في إطار التاريخ البشري حصلنا على الآتي: التعصب هو النتيجة الحتمية لمفهوم التابو[36]. و«ثمة محاولات للتغلب على هذا التعصب بنقده في مستوى الوعي على أنه نظام اعتقادي مغلق وخاطئ، بيد أن هذه المحاولات محكوم عليها بالفشل في أغلب الأحوال لأنها لا تكشف عن الأرضية الحقيقية للتعصب. فالأرضية الحقيقية هي القوى اللامعقولة الخفية، وهي "التابو" أو الممنوع لمسه، غير القابل للنقد، والمتجذر في اللاوعي الجمعي»[37].

فالأيديولوجيا تقوم على منظومات من التابو وفي قلب هذه الأيديولوجيات ينبعث التعصب، إن الأيديولوجيا هي التي تحدد الفعل الاجتماعي، وتحبذ التعصب الثقافي والديني، وإذا حدث يوما «العبور من الموقف الزائف» "أنا وأنت" إلى الـ"نحن" الأصيل والواعي – على حد تعبير جولدمان – فهذا ليس إلا صوت النبوة[38].

فالتباينات الثقافية في ظل غياب الروح النقدية قد تشكل مهداً لنمو التعصب وغياب التسامح، إن التعصب الناشئ من التباينات الثقافية قد يؤثر في العلاقات الشخصية بسبب تناقض قيم الثقافات المتباينة، ومن هنا تأخذ ملاحظة العلاقات المتبادلة بين أفراد ذوي تباينات ثقافية أهمية كبيرة. وهذا يعني أن النزاع لا ينشأ من التباينات الثقافية فحسب، بل أيضاً من بنية العلاقات الاجتماعية[39].

والسؤال الجوهري الذي يطرح نفسه في هذا السياق حول طبيعة التعصب هو: هل يعد التعصب ماهية فطرية أو مكتسبة؟ وفي معرض الإجابة عن هذا التساؤل الكبير يمكن الإشارة إلى بعض الحقائق التي تتعلق بالتعصب، وتعتبر بمنزلة إجابة واضحة عن ماهيته، ويمكن تلخيصها على النحو التالي[40]:

1. التعصب سلوك مكتسب وليس فطرياً، فليس هناك من يولد متحيزاً ضد الآخرين، لأن الأطفال الصغار لا يظهرون أي تحيز إلا بعد ملاحظته لدى الكبار في ممارستهم له واقعياً.
2. يأخذ التعصب حالة لاشعورية إلى حد كبير.
3. يكتسب التعصب من خلال الاحتكاك بثقافة التعصب، ومن ممارسته الفعلية، وليس من خلال الاحتكاك أو الاتصال بجماعات أخرى.
4. يرتبط التعصب بالجماعات، ولا يرتبط ضرورة بالأفراد.
5. يوجد التعصب ليشبع حاجات أو رغبات عاطفية (كالشعور بالتفوق، وتبرير الفشل) أو كمخرج للاعتداء والعداوة.
6. ينطوي التعصب على بخس الآخر حقه والحط من شأنه بسبب تمايزه واختلافه عن المتعصب، وقد يكون هذا التمايز عرقياً أو ثقافياً أو دينياً.

العلاقة بين مفاهيم التعصب والعنف والعدوانية

لا يمكن النظر إلى العلاقة بين مفاهيم العنف والعدوانية والتعصب على نحو خطي أحادي الجانب، بمعنى أن أحدها يقود إلى الآخر؛ فالعلاقة بين هذه المفاهيم تأخذ طبيعة علاقة دائرية مركبة ومعقدة؛ فالعنف يؤدي إلى العدوانية، والعدوانية تؤدي إلى العنف، وكلاهما يفضي إلى التعصب، وبالتالي فإن التعصب يؤدي إلى تعزيز العنف والعدوانية. فالعلاقة ليست علاقة سبب ونتيجة بل يأخذ كل من هذه المفاهيم دور السبب والنتيجة في آن معاً؛ فالحرب قد تكون نتاجاً للتعصب وهي بدورها تشعل التعصب وتوقده.

من مفهوم التعصب إلى مفهوم التسامح

يقابل مفهوم التسامح (Tolérance) مفهوم التعصب ويأخذ مساراً مناقضاً له؛ ومن هنا تأتي أهمية استجلاء هذا المفهوم الذي يمكنه أن يلقي الضوء على طبيعة التعصب وهدفه، فمفهوم التسامح يسجل حضوره في عمق التجربة الإنسانية، ويتبدى في صيغ تتنوع بتنوع المجتمعات الإنسانية في إطار الزمان والمكان والمراحل التاريخية، حيث عرفت الحضارات الإنسانية مفهوم التسامح وما يقابله من مفاهيم العنف والتعصب والعدوان، وقد تجلى هذا المفهوم في مختلف تعاليم الأديان السماوية السمحاء والأديان الوضعية.

ومع أهمية الحضور التاريخي لهذا المفهوم، يعلن عدد كبير من المفكرين عن صعوبة كبيرة جداً في تحديده، حيث يعلن ريتشارد مكيون صراحة هذه الصعوبة بقوله: «إذا لم تسألني عن ماهية التسامح فأنا أعرف (هذه الماهية) وإذا سألتني فأنا لا أعرف»[41]. ويؤثر العديد من الفلاسفة عدم استخدام

هذا المصطلح مثل الفيلسوف الفرنسي إميل بوترو. فتعريف التسامح أو على الأقل تفسيره إنما يستند إلى موقف الإنسان منه، إذ يمكن للتسامح أن يكون مجرد نية أو فكرة وقد يتجسد في ممارسة واقعية.

وعلى الرغم من الإشكالية الكبيرة التي يطرحها مفهوم التسامح، فإن عدداً كبيراً من المفكرين يخوضون في هذه الإشكالية ويحاولون الغوص في أعماقها، وكثير منهم يرى اليوم أن مفهوم التسامح يمثل جوهر مفهوم حقوق الإنسان ومنطلقه. وإذا كان التعصب يشكل مظهراً من مظاهر الحياة الاجتماعية للشعوب الإنسانية، فإن التسامح هو المشهد الإنساني الذي تغيب فيه مظاهر العنف وتعلو فيه قيم السلام. وهذا يعني أننا أمام مفهومين لا يتعارضان فحسب، وإنما يتنافيان على نحو الإطلاق: فالتسامح يعني غياب العنف والتعصب، والعنف والتعصب يعنيان غياب التسامح.

ومن أجل تقديم صورة موضوعية أكثر عمقاً لهذين المفهومين لابد لنا من رصد الخلفيات الاصطلاحية واللغوية لهذين المفهومين اللذين يشكلان مدخلنا المنهجي إلى رصد واقع التربية والتسامح في المجتمعات العربية المعاصرة.

يرى بعض المفكرين أن اللغة العربية لا تنطوي على مفهوم واضح للتسامح بالمعنى المعاصر للكلمة. جاء في **لسان العرب**: سَمَحَ: السَماح والسَماحة: الجُودُ. وأسْمَحَ إذا جاد وأعطى عن كرم وسخاء. وأسمح وسامح وافقني على المطلوب. والمسامحة: المساهلة[42].

وجاء في **مختار الصحاح**: سمح: السَّماح والسَّماحة: الجود. (سمَح) به يسمَح سَماحًا وسَماحةً: جاد. وسمح له أي أعطاه. وسَمُح من باب ظَرُف صار سَمْحَاً، وقوم سُمَحاء بوزن فُقَهاء، وامرأة سَمحة ونسوة سِمَاح. والمُسَامحة المُسَاهلة، وتسامحوا تَسَاهَلوا[43].

فالجذر اللغوي للفظة التسامح المستخدمة، كما يتضح في **لسان العرب** و**مختار الصحاح** وغيرهما من المعاجم العربية، لا يحيل على المعاني الحديثة للتسامح، مادامت تعني الكرم والسخاء والجود والمساهلة. وقاصرة عن استيعابها لأنها تلغي مبدأ المساواة الذي يعتبر شرطاً في الدلالة الحديثة للتسامح، ففي مفهوم الكرم والسخاء تبرز علاقات التفاوت بين أطراف العلاقة.

جاء في قاموس لاروس (Larousse) الفرنسي أن التسامح (Tolérance) يعني احترام حرية الآخر وطرق تفكيره وسلوكه وآرائه السياسية والدينية. وجاء في **قاموس العلوم الاجتماعية** أن مفهوم التسامح «يعني قبول آراء الآخرين وسلوكهم على مبدأ الاختلاف، وهو يتعارض مع مفهوم التسلط والقهر والعنف، ويعد هذا المفهوم أحد أهم سمات المجتمع الديمقراطي»[44].

وتعرف دائرة المعارف البريطانية (*Encyclopaedia Britannica*) التسامح بأنه «السماح بحرية العقل أو الحكم على الآخرين». وهذا التعريف يكشف عن إحدى السمات المهمة للتسامح ونعني بها الحرية[45].

ومن يستعرض تطورات هذا المفهوم في التاريخ الإنساني يجد أنه قد أخذ أشكالاً وصيغاً مختلفة ومتنوعة من حيث البساطة والتعقيد والامتداد والحضور، وسجلت هذه الأشكال والصيغ حضورها بوحي التنوع

الحضاري والثقافي للمجتمعات الإنسانية . لقد وردت قيم التسامح والحقوق الإنسانية في الحضارات القديمة ولاسيما في شريعة حمورابي، كما وردت في الوصايا العشر، وسجلت أجمل حضور إنساني لها في الشريعة الإسلامية .

وليس الغرض من بحثنا اليوم عن التحديد العلمي لمفهوم التسامح أن نغوص في العمق التاريخي لتحولات هذا المفهوم وتطوراته، فبيت القصيد هو أن نبحث عن تحديد علمي معاصر لاستخدام هذا المفهوم وتوظيفاته في الحضارة الإنسانية المعاصرة، ولاسيما في إطار الثقافة الغربية التي تطرح بثقلها في تعيين دلالة هذا المفهوم المعاصر سياسياً واجتماعياً وتربوياً . ومع ذلك كله لابد لنا من إطلالة تاريخية سريعة حول هذا المفهوم تقتضيها ضرورة استيعاب دلالته المعاصرة بصورة موضوعية .

لقد ترجمت لفظة (Tolérance) إلى العربية بـ" التسامح " ومع ذلك فإن مفهوم " تسامح " هو وليد حركة الإصلاح الديني الأوربي، وقد نشأ عن تغير في الذهنية ناتج عن علاقة جديدة، هي علاقة الاعتراف المتبادل بين القوى التي استمرت تتصارع طوال القرن السادس عشر، أي خلال الحروب الدينية الأوربية . لقد حدث انشقاق داخل الدين الواحد، وتم تجاوز ذلك عن طريق الاعتراف بالحق في الاختلاف في الاعتقاد، ثم في حرية التفكير بوجه عام[46] .

«فحركة الإصلاح الديني في أوربا ارتبطت أساساً بصراعات داخلية بين قوى اجتماعية معينة، وصحيح أن حركة الإصلاح هذه أوقدت نزاعات وحروباً بين دول أوربا أيضاً إلا أن النزاع كان أساساً بين قوى اجتماعية داخلية، انعكس على مستوى الرمز في تباين تصورها لما هو مقدس»[47] .

ولدت كلمة التسامح إذاً في القرن السادس عشر، إبان الحروب والصراعات الدينية التي عرفتها أوربا بين الكاثوليك والبروتستانت[48] حيث انتهى الكاثوليك إلى التسامح مع البروتستانت، وبشكل متبادل. ثم أصبح التسامح يمارس إزاء كل المعتقدات والديانات الأخرى. وفي القرن التاسع عشر انتشر هذا المفهوم ليشمل مجال الفكر وحرية التعبير وليتضمن جوانب اجتماعية وثقافية بالغة الغنى والتنوع. إن الحروب والصراعات الدينية الطويلة التي عاشتها أوربا في ألمانيا وهولندا وإنجلترا وإسبانيا وفرنسا كانت أصل هذا التحول الذي شهده مفهوم التسامح[49].

ولابد من الإشارة في هذا الصدد إلى أن الكاثوليك كانوا خلال هذه الحقبة المظلمة من تاريخ أوروبا يرفضون التسامح ومختلف الاجتهادات الدينية التي تفضي إليه، وكانوا في سياق رفضهم يعتبرون التسامح بدعة يوظفها المفكرون الملحدون لتسميم عقول العامة والسيطرة على أسباب وجودهم.

وقد ولدت مسألة التسامح كما يعتقد ريمون بولان من المنازعات الدينية، وظلت خلال دهر من الزمان معنية بالمنازعات الدينية حصراً، وقد ظهرت بالتدريج خلال قرنين من الخصومات والحروب والمناقشات، هما قرنا "الحروب الدينية"[50].

يعتقد الفلاسفة والمؤرخون الغربيون وبخاصة الأنجلوسكسون أن فكرة التسامح مصدرها البروتستانتية في القرنين السادس عشر والسابع عشر، ويعود أصلها إلى جون لوك (1632ـ1704) حيث تتضح الحقيقة التاريخية لتطور مفهوم التسامح في كتابه **رسالة في التسامح** سنة 1689 إذ يعلن في طيّات هذه الرسالة: أن التسامح جاء ردَّ فعل على الصراعات الدينية

المتفجرة في أوربا، ولم يكن من حل أمام مفكري الإصلاح الديني في هذه المرحلة التاريخية، إلا الدعوة والمناداة بالتسامح المتبادل والاعتراف بالحق في الاختلاف والاعتقاد.

وهذه الحقيقة يؤكدها عدد كبير من المفكرين، فبعد قرن من الحروب الدينية، والاضطهاد الطائفي الديني في أوربا، حصل الاعتراف بالحق في الاختلاف الديني، أقرته مراسيم وقوانين ودساتير، وقد قام بالدفاع عن مبدأ "التسامح" كقيمة أساسية مؤسسو الفكر الليبرالي، وأصبح لأفكارهم الجديدة حق في الوجود[51].

ويذهب كثير من المفكرين إلى الاعتقاد بأن مفهوم التسامح قد شهد تطوره تحت تأثير الوضعية الجديدة التي أدت إليها حركة الإصلاح الديني الأوربي بزعامة مارتن لوثر. ومن الواضح أن مفهوم التسامح استطاع تجاوز حدود الدين، واقترن بحرية التفكير وبدأ ينطوي تدريجياً على منظومة من المضامين الاجتماعية والثقافية الجديدة، التي أوحت بها العصور المتلاحقة، بما تضمنته هذه العصور من صور جديدة لتصورات اجتماعية متجددة.

لقد تم هذا التحول في مضامين مفهوم التسامح في أواخر القرن الثامن عشر وتبلور في القرن التاسع عشر، وذلك مع بروز ملامح الحداثة الأوربية ومظاهرها الحضارية، وتحت تأثير منظومة من العوامل الثقافية والسياسية ولاسيما ظهور العلمانية ودولة القانون والمجتمع المدني، ومن ثم نمو الفلسفات النقدية وتطورها، حيث بدأت فلسفة التنوير مع القرن الثامن عشر بما حملته معها من قيم ومفاهيم وأفكار جديدة حول العقل والحرية والمساواة والحقوق الطبيعية وحقوق الإنسان[52].

ويعد الفيلسوف الفرنسي فولتير (François Marie Voltaire) (1694ـ 1778) فيلسوف التسامح بحق؛ لأنه ارتقى بالتسامح واقترب فيه من المفهوم المعاصر، إذ وضعه في صيغة المبدأ الأول لقانون الوجود الطبيعي وكأساس للقول بحقوق طبيعية للإنسان[53]. يقول فولتير في هذا الخصوص: «كلنا ضعفاء وميالون لقانون الطبيعة، والمبدأ الأول للطبيعة هو التنوع وهذا يؤسس للتنوع في مجال الحياة الإنسانية، وقبول هذا التنوع حق أساسي للوجود».

ففي عصر التنوير خلال القرن الثامن عشر شرعت فكرة التسامح تأخذ أبعادها كحقيقة فلسفية، وبدأت تغطي مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية. وقد تأسست فكرة التسامح على مبدأ إنساني قوامه ألا وجود للحقيقة المطلقة، وهذا أدى إلى الإيمان بالحرية والإيمان بمبدأ الاختلاف وضرورة التواصل بين البشر على أساس من قيم القبول والتسامح[54]. وفي هذا الصدد يقول فولتير كلمته المشهورة التي تعلي من شأن الحرية والتسامح وقبول الآخر على مبدأ الاختلاف: «إنني لا أوافق على ما تقول، ولكنني سأدافع حتى الموت عن حقك في أن تقوله»[55].

يقوم المفهوم المعاصر للتسامح على مبادئ حقوق الإنسان العالمية، حيث ربطت وثيقة إعلان المبادئ العالمي الصادر في 16 تشرين الثاني/ نوفمبر 1995 بين التسامح وحقوق الإنسان والديمقراطية والسلم، وبالتالي ارتقت بالتسامح إلى صورة قيمة قانونية تتطلب الحماية من قبل المجتمع الدولي[56].

حيث ورد في البند الأول من هذه الوثيقة إعلان المبادئ حول التسامح الصادر عن اليونسكو بصدد معنى التسامح أن مفهوم التسامح يتضمن العناصر التالية[57].

1. قبول تنوع ثقافات عالمنا واختلافاتها، واحترام هذا التنوع.
2. التسامح موقف يقوم على الاعتراف بالحقوق العالمية للشخص الإنساني، والحريات الأساسية للآخر.
3. التسامح هو مفتاح حقوق الإنسان والتعددية السياسية والثقافية والديمقراطية.
4. إن تطبيق التسامح يعني ضرورة الاعتراف لكل واحد بحقه في حرية اختيار معتقداته، والقبول بأن يتمتع الآخر بالحق نفسه، كما يعني بأن لا يفرض أحد آراءه على الآخرين(58).

وواضح أن هذه المعاني الغنية والمتعددة الأبعاد تؤسس التصور الجديد للتسامح الذي تربطه علاقة ضرورية مع حقوق الإنسان والديمقراطية والسلم، وهذا يجعل مفهوم التسامح الجديد يتجاوز حدود الدين والفرد ليصبح حقاً يمكن الدفاع عنه وحمايته في نسق حقوق الإنسان الأخرى.

فالتسامح على حد تعبير فدريكو مايور (F. Mayor) شرط ضروري للسلم ما بين الأفراد كما بين الشعوب، وهو بمنزلة "التوابل" اللازمة لكل ثقافة للسلام(59). وفي هذا السياق يعرف محمد جابر الأنصاري التسامح بأنه: تعايش المختلفين بسلام إذا توافر بينهما حد أدنى من التكافؤ والمساواة أو القبول بالآخر. كما لا يوجد تسامح بين أناس مختلفين في الفرص بينهم(60).

فالتسامح هو قبول الآخر على علاته وعلى اختلافه والاعتراف بحقوقه في الوجود والحرية والسعادة. إن الكواسر يتخطّف بعضها بعضاً حينما تندر العوامل التي تساعد على الوجود، والكل منها آمن إذا توافرت.

فالإنسان ليس شريراً بطبعه وإنما هو شرير عندما تقتضي الحاجة إلى الشر، والعنف والغلبة والقهر أمور ترتبط بالشروط الاجتماعية للوجود الإنساني.

وهذا يعني أن الشروط التاريخية التي تحيط بالإنسان، ولاسيما هذه التي تتصل بأوضاعه الاجتماعية وطبيعة الحياة الديمقراطية للمجتمع، هي التي تحدد طبيعة التسامح في المجتمع. لقد بينت التجربة أن التعصب يظهر عند الفئات الاجتماعية المقهورة أو هذه التي توجد في أدنى السلم الاجتماعي؛ فالفئات المنكوبة والمحرومة هي التي تدمر وتصب غضبها على بعض الفئات الاجتماعية الأخرى المنكوبة أيضاً. وانطلاقاً من هذه الحقيقة يمكن القول إن شروط العدالة الاجتماعية والديمقراطية بمختلف مستوياتها تكمن في أصل التعصب والحنق والكراهية.

لقد بينت الدراسات الجارية أن مكونات البيئة الاجتماعية تساعد على تنامي وتائر التعصب والتصلب والعنف، ومن هذه المكونات يشار إلى أهمية وسائل الإعلام ووسائل الاتصال وما تتضمنه، لاسيما الأدب السائد مثل القصة والمسرحيات والأساطير والكتب الدينية والأغاني والأمثال الشعبية[61].

وبالنتيجة فإن التسامح يعبر عن صيغة احترام مشاعر الآخرين ومعتقداتهم، أي معاملة الآخرين كبشر بصرف النظر عن ألوانهم وانتماءاتهم الدينية والعرقية والمذهبية أو خلفياتهم الاجتماعية، ونقيض التسامح هو التعصب[62].

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن عدم التسامح هو رفض الاعتراف بوجود أولئك الذين لا يشاركوننا معتقداتنا[63]. فاللاتسامح هو رغبة

متسلطة في السيطرة الكاملة سواء كان ذلك يهدف إلى المحافظة على هوية العشيرة، أو نقاء العنصر، أو من أجل السيطرة الإقليمية أو انتصار مذهب سياسي. فعدم التسامح هو رفض الاختلاف، وهو البحث بأيد مخضبة بالدماء عن التماثل، ورفض أي شكل من أشكال الاستقلال والتنوع. إنه رفض لتبادل الآراء - لأن التبادل يبدد الكراهية - ويستبعد التعايش لأن التعايش يعني قبول الاختلاف[64].

وفي هذا السياق يمكن القول إن عدم التسامح يؤدي إلى موت الفكر وغياب الديمقراطية وإلغاء حقوق الإنسان؛ لأن غياب التسامح يؤدي إلى غياب القدرة على الاكتشاف، ويؤدي أيضاً إلى قهر إمكانيات الاختراع، وإلى رفض للديمقراطية لأن الديمقراطية؛ تنطوي ضمناً على الحرية والحوار وتداول السلطة.

وتعد العنصرية والعرقية والعدوان أشكالاً تتنافى مع مبدأ التسامح، فالنوع البشري يتألف من رجال ونساء، وهم جميعاً آدميون، ومع ذلك فهناك كثيرون ينكرون التنوع الموجود في الطبيعة ويدعون أن هناك جنساً أسمى وهو بالطبع جنسهم.

فمفهوم التسامح هو نوع من التجلي الحقيقي لمفهوم حقوق الإنسان والديمقراطية. وإذا حاولنا أن نقدم تحديداً مانعاً لمفهوم التسامح نقول: إن مفهوم التسامح يكافئ المفهوم الديمقراطي بأبعاده الاجتماعية لأن الديمقراطية الاجتماعية والتسامح كليهما مفهوم يتضمن قيم الإنسان وحقوقه التي تسعى إلى تحرير الإنسان من كافة أشكال العبودية والقهر والتسلط. ويعني مفهوم التسامح أن المجتمع يتكون من أفراد يقبلون

الآخرين على أنهم أنداد لهم، وأن الجميع سواء في نظر الجميع، وأن الانحياز والتمايز إنما هو بالعمل والإبداع، والسعي فيما ينفع الناس[65].

يقول محمد أركون: «إن التسامح ليس فضيلة أساسية تمليها التعاليم الدينية والفلسفية العظيمة، ولكنه بالأحرى يمثل استجابة للمتطلبات الاجتماعية والسياسية في أوقات الاضطرابات الأيديولوجية الكبيرة»[66]. ومن المألوف إطلاق اسم التسامح على الوضع المتناقض الماثل في قبول حق بعض الناس أن يعتقدوا وأن يعملوا على نحو يغاير اعتقاد الآخرين وعملهم، فالتسامح هو الاعتراف المتبادل بأن الآخر مغاير، والقبول بشرعية هذا التغاير وضرورته، وهو اعتراف نظري وعملي على حد سواء.

ويعد التسامح من جهة أخرى الصورة التي يخضع فيها الفرد اقتناعاته الخاصة لضرورات الحياة المشتركة مع أناس يتأكد أنهم على خطأ أساسي. إن التسامح بالمعنى النبيل لا يستند إلى أساس التساهل ولا الشهامة والضعف ولا الحساب النفعي أو الذرائعي، إنه الاعتراف بتعددية المواقف الفلسفية الإنسانية، والاعتراف بتنوع الآراء والاقتناعات والأفعال والأخلاق الناجمة عنها، وبضرورة التوفيق بين تبايناتها الحاسمة وتنافراتها ضمن نظام مدني سياسي.

فالتسامح فن عيش مشترك مع التطلع دوماً إلى الحفاظ على مسافة صحيحة بين ضرورات الحياة العامة و ضرورات الحياة الخاصة[67]. إن مهمة التسامح هي تأمين التعايش المشترك في نسق التباين، ومن ثم الحفاظ عليهما وحماية ما تنطويان عليه من قيم أساسية للوجود الإنساني[68]. إن التسامح لا يمنع ألوان المعارضة والاختلاف بل ولا حتى الصراعات، ولكنه

يعترف بأن تأكيد الذات يقتضي الاعتراف بالآخر، وهذا يعني الاعتراف بالآخر من حيث مشابهته الأساسية ومخالفته الأساسية سواء بسواء. "فالاعتراف" بالآخرين وبالذات بنزاهة، ذاك هو التسامح بالمعنى الأنبل، وبالتالي فإن الحفاظ على الفوارق والتعارض، وحتى على الخصومات، يشكل شرط التسامح[69].

فمفهوم التسامح يرتبط ارتباطاً عميقاً بمفهوم السلام، فالسلام هو لازمة طبيعية لمفهوم التسامح، فإذا كان السلام هو غياب الحرب ووجود الأمن، فإن هذا يعني وجود التسامح كضرورة حيوية لمفهوم السلام، وهذا يعني في نهاية الأمر أن التسامح والسلام هما مفهوم واحد بوجهين متشابهين إلى حد كبير. والعنف في النهاية هو الصيغة اللغوية التي تقابل مفهوم التسامح، فالعنف التعصبي أو العدواني هو نقيض التسامح، وذلك لأن التسامح هو التصور الذي يتنافى مع أي ممارسة للعنف أو القسر أو التسلط أو العدوان.

يرى بعض المفكرين في سياق المقارنة بين العدوان والتسامح أن العدوان هو فعل الحيوان في الإنسان، وأن التسامح هو فعل الإنسان في الحيوان. وهذا يفترض أن التسامح فضيلة وأن ممارسة التسامح سلوك أخلاقي. وثمة بدائل لمعارضة السلوك العدواني مثل المناقشة والحوار، وإذا لم يحدث اتفاق بالتنازل المتبادل، فإن التسامح المتبادل في المجال السياسي هو شرط لممارسة ديمقراطية حقة[70].

أسباب التعصب ونظرياته

تتعدد النظريات المفسرة للتعصب وتختلف باختلاف منظريها وروادها، ويمكن للباحث أن يرصد محاولات نفسية واجتماعية متعددة حاولت تفسير التعصب وتحديد أسبابه الاجتماعية والنفسية ومنها :

1. نظرية الإحباط

يرى بعض علماء النفس وأصحاب مدرسة التحليل النفسي أن التعصب يؤدي وظيفة نفسية مهمة هي التنفيس وتفريغ الشحنات الانفعالية المتوالدة داخل النفس الإنسانية. ويتم تفريغ هذه الشحنات الانفعالية عبر أعمال عدوانية موجهة ضد جماعة ما؛ وهذا يعني أن توجيه هذه المشاعر العدوانية تجاه جماعة ما والقيام بأعمال عدوانية يؤدي إلى تصفية النفس الإنسانية من مشاعر الضغط والتوتر النفسي. وهذه الجماعة التي تقع عليها أعمال التعصب يطلق عليها مصطلح "كبش الفداء"، وذلك لأنها تشكل موضوعاً بديلاً للموضوع الحقيقي الذي يكمن في مشاعر الإحباط التي يتعرض لها شخص أو جماعة. وعلى هذا الأساس فقد يكون التعصب ناتجاً عن عملية إسقاط نفسية يتم بواسطتها تحميل الآخرين مسؤولية الإحباط بما ينجم عنه هذا الإحباط من مشاعر الدونية والقصور والهزيمة. وتعد هذه الآلية صيغة من صيغ الحيل الدفاعية اللاشعورية التي يوجه فيها شخص ما أو جماعة ما – وهو شخص محبط أو جماعة محبطة عادة – عدوانه أو عدوانها نحو مصدر بديل للمصدر الحقيقي لإحباطها[71].

وهذه النظرية يمكنها أن تفسر عمليات الأخذ بالثأر المنتشرة بين القبائل العربية، وأعمال العنف التي تقوم بها بعض الجماعات المحبطة سياسياً واجتماعياً؛ مثلما حدث في إندونيسيا حين تعرضت الأقليات الصينية لهجوم الجماهير الغاضبة، وكما تتعرض بعض الأقليات في أوربا لغضب وهجوم عنيفين من قبل بعض الجماعات المتعصبة. ويمكن تحديد بعض المنطلقات الأساسية لهذه النظرية على النحو التالي:

أ. للتعصب وظيفة نفسية خاصة تتلخص في التنفيس عما يعتمل في النفس من توتر وكراهية وإحباط مكبوت، وذلك عن طريق الإزاحة والإبدال دفاعاً عن الذات.

ب. يكون التعصب ناتجاً عن إسقاط نقائص الفرد ومشاعر الذنب لديه على الآخرين.

ج. يتوجه العدوان الناتج عن التعصب نحو أناس ليسوا من مصادر الإحباط الحقيقي.

د. إن الإحباط مضافاً إليه عجز الشخص المحبط عن الرد أو التنفيس يساوي العدوان والتعصب وبالتالي الإزاحة[72].

هـ. قد يتخذ التعصب القائم على الإحباط مظهر العدوان المادي أو العداء الكلامي المتمثل في الإشاعات والسخرية والتهكم.

2. النظرية الاجتماعية

يؤكد علماء الاجتماع أهمية الظروف الاجتماعية والتاريخية في تفسير مظاهر التعصب والعدوان، ومن هذه الزاوية يؤكد كرتشي وكريتسفيلد أن

التميز العنصري يخلق ظروفاً اجتماعية وخصائص فردية تدعم اتجاهات التعصب وتعززها. ومع مرور الوقت يكتسب تعصب جماعة معينة ضد جماعة أخرى صفة معيارية اجتماعية في المجتمع الذي تسود فيه هذه المشاعر.

ويعتقد أغلب علماء الاجتماع أن التعصب يتحدد بالمعايير والقيم الاجتماعية التي يكتسبها الأطفال وينشؤون عليها عن طريق بيئتهم ومجتمعهم، ومن خلال وسائل الإعلام والاتصال ومختلف عوامل التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها.

ويولد التعصب في المجتمعات التي تنمو فيها تناقضات اجتماعية كبيرة ولاسيما في مستوى تعدد الطبقات الاجتماعية وتعدد الأديان والمذاهب. والطفل يتعلم التعصب من خلال التفاعل مع أفراد مجتمعه، حيث يقوم بامتصاص أفكارهم وآرائهم التعصبية عبر عمليات التنشئة الاجتماعية المعقدة، وهكذا يتشرب الطفل تدريجياً المعايير الاجتماعية السائدة في الحضارة أو الثقافة التي يحياها في جماعته ويقتبس عنها مشاعر التعصب ضد الفئات الأخرى. وتأسيسا على معطيات النظرية الاجتماعية يمكن القول بأن المعاناة الاجتماعية وظروف الفقر والقهر والتمييز تؤدي إلى ولادة مظاهر التعصب في المجتمع. ومن أهم مبادئ النظرية الاجتماعية للتعصب ما يلي:

أ. التعصب متعلّم ومكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها، عن قصد أو غير قصد.

ب. ينمو التعصب مع نمو الفرد في الحضارة التي ينتشر فيها التعصب.

ج. يقوى التعصب عند الأفراد الملتزمين بمعايير الجماعة والتقاليد الحضارية السائدة في مجتمعهم[73].

من مآسي الحروب والتعصب إلى ضرورة السلام والتسامح

تشير بعض الإحصائيات إلى أن الإنسانية قد شهدت خلال خمسة آلاف وخمسمئة سنة منصرمة أربعة عشر ألف حرب، وأن هذه الحروب قد أتت على كم هائل من البشر ومن إمكانياتهم المادية والعلمية والعقلية. ولقد تسببت هذه الحروب في تدمير الثقافة الإنسانية بصورها المختلفة في الفنون والعلوم والآداب والطاقات الفكرية.

لقد دفعت هذه الحروب بالمجتمع الإنساني إلى الخلف مئات السنين من التطور الحضاري الذي كان في حيز الإمكان. ويمكن أن يشار في هذا الصدد إلى المأساة الكبرى التي تمثلت في غزو المغول لبغداد في عام 656 هـ (1258م) والتي أدت إلى إحراق مكتبات بغداد التي كانت تمثل حضارة الإنسانية المتقدمة في ذاك العصر، ويروي الرواة أن مياه دجلة قد اصطبغت باللون الأسود أياماً عديدة من رماد مئات الآلاف من الكتب، ويفترض العلماء أن إحراق هذه الكتب في هذا الغزو الهمجي قد أتى على حضارة إنسانية متكاملة.

إن الحروب بمصائبها وويلاتها قد قضت على ملايين البشر، وأجهزت على ما لا يقدر من الطاقات البشرية والاقتصادية والعلمية والثقافية. لقد عرفت أوربا في القرن العشرين سجلاً حافلاً للسياسات المجنونة والمرعبة التي أصبحت معروفة في التاريخ؛ لقد نشبت الحرب العالمية الأولى (1914 ـ 1918) وكلفت البشرية عشرين مليوناً من البشر[74]. أما الحرب العالمية

الثانية التي أطلقتها النازية فقد أدت إلى خسائر بشرية هائلة، ووفقاً لدراسة أجراها أحد الباحثين عن السنوات العشر للحربين العالميتين، فقد وجد أنهما قد أدتا إلى مقتل 65 مليون شخص، على أن عدد الأشخاص الذين ذهبوا ضحية الحروب التي دارت خلال القرون الثلاثة الماضية لم يتجاوز 25 مليون شخص[75]؛ فهناك آلاف المدن الصناعية التي دمرت كلياً، وآلاف الإبداعات الفنية والفكرية والآثار التاريخية الخالدة والمتاحف التي أزيلت من الوجود بسبب هذه الحرب.

ومازالت ذاكرة الإنسانية تكابد هاجس القنابل النووية التي حولت مدينتي هيروشيما وناجازاكي اليابانيتين إلى رماد، ومع ذلك كله فإن دروس الحربين العالميتين الأولى والثانية لم تمنع الدول اليوم من حشد كل الإمكانيات العسكرية والاقتصادية والبشرية من أجل الدفاع أو من أجل السيطرة على مناطق في العالم والهيمنة على شعوبها.

لقد أنفق العالم عام 1960 ما يزيد على 425 مليار دولار في صنع التقنيات العسكرية، وارتفع هذا الرقم إلى 900 مليار دولار عام 1985؛ وهي أموال كان يمكن أن تنفق في مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويقدر الخبراء أيضاً أن هناك 25 مليوناً من البشر يمتهنون الجندية، وهم على أهبة الاستعداد للقيام بأعمال التدمير بدلاً من البناء. ويضاف إلى ذلك أن الطاقة التدميرية للأسلحة الجديدة المتطورة اليوم تعادل مليوناً وثلاثمئة ألف ضعف من القوة التدميرية للقنبلة النووية التي ألقيت على مدينة هيروشيما أثناء الحرب العالمية الثانية[76].

إن نظرة واحدة يلقيها المرء على حجم النفقات المالية والاقتصادية التي توظف في خدمة آلة الحرب تبين لنا بكل وضوح أنه يمكن للإنسانية أن تتجاوز آلامها ومصائبها وويلاتها، لو وظفت جزءاً من هذه الأموال الطائلة (مليار دولار يومياً) من أجل القضاء على المجاعات والأمية والفقر التي تعانيها الشعوب الإنسانية في مختلف قارات العالم. وهناك من يقدر بأن هذه الأموال والثروات التي توظف في خدمة أدوات التدمير يمكنها أن تجعل من الأرض جنة حقيقية لسكانها وللأجيال القادمة.

لقد أدى وجود الأسلحة الذرية والبيولوجية والكيميائية إلى تغيرات راديكالية في معطيات قضية الحرب والسلام؛ فالصراعات التي تنشب في مكان ما من الكرة الأرضية يمكن أن تمتد إلى أمكنة أخرى، ولذا فإن اللجوء إلى الحرب اليوم هو أشبه بعملية انتحار جماعية فاعلة. وبناء على ما سبق يترتب على البشرية أن تتخلص من كابوس الحروب ومن انتشار الأسلحة وتعمل على تخفيض نفقات التسلح[77].

ويأتي حجم المشكلات الاجتماعية التي يواجهها عالم اليوم بحجم التطورات المذهلة على المستوى العلمي والمعرفي والتقني للإنسانية، فالتقنية المتطورة التي وجدت في الأصل من أجل خدمة الإنسان تتحول إلى أداة الإنسان في عملية القتل والتدمير؛ ففي الحروب الأهلية والطائفية والعرقية والدينية توظف صفوة نتاج الإنسانية من التقنية في مجال الاتصال والتدمير والمعلوماتية. وبالتالي فإن التقدم الكبير الذي شهدته الإنسانية في مجال الطاقة النووية يضع الإنسانية أمام خطر وجودي ومأساوي لا يتمثل في الكوارث الخاصة بالحروب النووية فحسب، بل في كوارث البيئة

المتعلقة بالنفايات النووية، والتي بدأت تشكل واحدة من كبريات المخاطر التي تهدد وجود البشر في عالمنا المتحول.

وفي إطار هذه الدوامة المرعبة من المخاطر والمشكلات، يترتب على الإنسانية تنظيم نفسها، وإعادة النظر في حساباتها، من أجل حياة تتقلص فيها دواهي الخطر الوجودي الجاثم على صدر الإنسانية. وعلى الرغم من الطاقات الأسطورية التي يملكها الإنسان لا يجد أمامه من أجل المواجهة غير إمكانيات التنمية، والتي تشير إلى منظومة من الجهود الإنسانية السياسية والإدارية والثقافية والاقتصادية المتكاملة الساعية إلى حماية الإنسان والنهوض به إلى أرقى مستويات الوجود والتكيف والاستمرارية.

واليوم مازالت الصراعات الدموية تشكل جزءاً من صورة الحياة اليومية للعالم الذي نعيش فيه، حيث لم يسبق قَطُّ للعنف أن شهد هذه الفصول الدموية التي يعيشها عصرنا في أي مرحلة من مراحل التاريخ الإنساني السابقة.

كتب موريس دوبيس (Mourice Debesse) وهو عالم شهير متخصص في علم الحيوان يقول: إن أقل ما يمكن أن يقال اليوم هو أننا أصبحنا في ورطة رهيبة، وإنه لمن المحتمل جداً بدءاً من هذه اللحظة نفسها حتى نهاية القرن الحالي أن نفني بعضنا بعضاً[78]. وفي محاضرة له بعنوان: زمن نهاية العالم، يعلن إيمانويل مونييه (Immanuel Monier): «أن الإنسانية قد وصلت إلى مرحلة نضجها اليوم، وكانت قبل هيروشيما محكومة بالمستقبل، أما اليوم وبعد ظهور الأسلحة الهيدروجينية، فإن الإنسانية تجد نفسها أمام خيارين هما: العدم أو الحياة، وهو خيار يفرض على الإنسان أن يصبح أكثر إنسانية»[79].

فصور العنف اليومية التي تطالعنا عديدة ولا حصر لها، ولاسيما حمامات الدم في الجزائر، التطهير العرقي والطائفي في البوسنة والهرسك، المقاصل البشرية للحرب الأهلية في أفغانستان، ومجازر إسرائيل في قانا في جنوب لبنان وفي فلسطين، والمجازر في جمهورية الكونجو الديمقراطية، والشيشان، والكونجو، واختطاف الطائرات، و الرعب الذي يسود بعض المدن الكبرى.

لقد أدت حربا الخليج الأولى والثانية (الحرب العراقية ـ الإيرانية: 1980 ـ 1988 والغزو العراقي لدولة الكويت عام 1990) على سبيل المثال إلى تدمير المنطقة اقتصادياً، حيث كلفت هاتان الحربان بلدان الخليج مئات المليارات من الدولارات التي كان يمكن أن توظف في تحقيق ازدهار المنطقة العربية في مختلف جوانب الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. ويضاف إلى ذلك أن غزو العراق لدولة الكويت أدى إلى ضرب إمكانيات التضامن العربي، وأوجد شروخاً نفسية وسياسية في المنطقة، حيث تحتاج المنطقة إلى عشرات السنين للخروج من مأزق وضعية سياسية واقتصادية وثقافية تتميز بطابع التردي والإحساس بالضياع وانعدام الإحساس بالأمن.

وفي مناطق أخرى من العالم مازالت مشكلات العنف والتعصب العنصري تشهد نمواً كبيراً وتعاظماً مستمراً، ومازال ملايين الأفراد يقتلون بسبب الغارات والإبادة الجماعية والحروب والطائفية والمجازر السياسية. ويمكن لنا في هذا السياق أن نشير إلى وضعية الحروب الأهلية في السودان والصومال، ومجازر الإرهابيين في مصر وفي كثير من البلدان الإفريقية.

فالحروب التي تأخذ من حيث المظهر أشكالاً دينية طائفية تنتشر في بقاع واسعة من العالم، وتشكل تهديداً متواصلاً للحياة البشرية، ويضاف إلى ذلك كله موجة التعصب العرقي التي تجد لها مكاناً في البلدان الغربية اليوم، والتي تهدد ملايين البشر في العالم.

واللافت للانتباه أيضاً أن أكثرية هذه الحروب والكوارث تجري في البلدان النامية ومنها العربية. وقلّما نجدها في البلدان المتقدمة صناعياً وعلمياً؛ ويمكن لنا أن نذكر على سبيل المثال الحروب التي دارت وتدور مثل: الحرب العراقية-الإيرانية، والغزو العراقي لدولة الكويت، والحرب الأهلية اللبنانية، والحرب العربية-الإسرائيلية، والحرب الأهلية الصومالية، وحركات الإبادة الجماعية التي شهدتها البوسنة والهرسك وكوسوفو وغيرها وماتزال موجودة في بعض البلدان العربية.

إن الأنظمة الاستبدادية والفوضى السياسية العدمية، واستمرارية الحروب المحلية، وخطر التدمير الماثل أمام البشرية، مسائل تطرح نفسها في مركزية التفكير الإنساني المعاصر. ومن المدهش أن نجد اليوم أن هذه المشكلات تمنع عدداً من الفلاسفة ورجال الدين من الاستمرار في صفائهم الفكري من أجل التخطيط لما بعد هذه الحروب والصراعات.

ولابد في هذا السياق من القول بأن هذه الحروب ولاسيما الأهلية والطائفية غالباً ما تسود في البلدان التي تغيب فيها القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وفي البلدان التي تخيم عليها أنظمة ديكتاتورية وشمولية تقوم على أساس قيم الظلم والاستبداد والقهر والعدوان؛ وهذا ما يؤدي في نهاية الأمر إلى جحيم الحرب والقتال، وإلى حمامات الدم لاستعادة

الحقوق ولتحقيق العدالة الاجتماعية، ومع ذلك فإن أسباب الحروب أوسع بكثير مما نحن بصدده.

إن البلدان الديمقراطية التي تسود فيها قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وقيم التسامح والسلام هي البلدان التي تمتلك الحصانة السياسية والثقافية ضد قيم الحرب والفناء؛ ولذلك فإن طريق البلدان إلى السلام والأمن هو الطريق إلى الديمقراطية التي تحقق قيم العدالة والمساواة، وقيم الحق والخير وحقوق الإنسان. وعلى هذا الأساس يقول زبيجنيو بريجنسكي مستشار الأمن القومي الأمريكي: «إن الحتمية التاريخية لعصرنا ليست ثورة مثالية فاضلة، بل هي التأكيد الذاتي المتزايد للإنسان لصالح حقوقه الإنسانية الخاصة»(80).

جذور التعصب الطائفي والديني والاجتماعي

بدأت حركة التراجع الحضاري العربي منذ اللحظة التاريخية التي ثار فيها نفر من المسلمين على عثمان بن عفان - رضي الله عنه - وتأججت نار الفتنة بمقتله، والتهبت بقميصه بحثاً عن الانتقام. فدارت رحى الحروب وبدأ التاريخ الإسلامي اللاحق يسجل المأساة تلو المأساة، والفاجعة بعد الفاجعة، وخرجت سيوف المسلمين من قرابها لتوجه إلى صدور إخوانهم، في فتنة الجمل بين عائشة وعلي رضي الله عنهما، وفي حرب صفين بين علي ومعاوية، وها هي رؤوس الصحابة وأبنائهم وأحفاد النبي ﷺ تسقط في معارك مأساوية ومحزنة وتهدر دماؤهم. وها هي الأنظمة الملكية تحل بدلاً من الشورى والبيعة، وها هي المظالم تعم البشر في أغلب

مراحل التاريخ الإسلامي اللاحق. ومع كل الجهود التي بذلت من قبل القادة الذين تشبعت قلوبهم بالإيمان ونبذ الدنيا ومباهجها، خرج المسلمون من معاركهم الجانبية في المجال السياسي فرقاً وطوائف وطرائق، حيث ظهرت إلى الوجود فرق سياسية ودينية في زحمة الصراع على السلطة من خوارج ومرجئة وشيعة ومعتزلة ومتصوفة وأشاعرة ومذاهب أخرى متعددة، فانتقل المسلمون من حالة التجانس المطلق في الفكر والعقيدة والمذهب إلى حالة التنوع والتعدد والاختلاف، ومن ثم إلى حالة الصراع في مختلف المجالات السياسية والمذهبية والدينية حيث أريقت دماء المسلمين وأزهقت أرواحهم ظلماً وعدواناً وقهراً، وبدأت الغيوم السوداء الحالكة تطوف في عالم المسلمين وتتنامى، إلى أن حجبت عنهم شمس الحضارة والحرية، فعاشت الأمم الإسلامية ولاسيما في العصر العباسي الثاني (عصر الضعف والقهر السياسي) حالة غياب كامل للقدرة والإمكانيات وحقوق الإنسان التي وهبها الله للمسلمين والبشر، وبدأ الظلم يحل مكان العدل والقهر مكان الرحمة والتعصب مكان التسامح وإراقة الدماء مكان حصانة الأرواح، وفي هذا نذير بتراجع الحضارة الإسلامية إلى حد كبير.

وهكذا يعلمنا التاريخ أنه مع غياب حقوق الإنسان تبدأ رحلة الاغتراب الحضارية ويبدأ تاريخ العنف والتعصب، ويعلمنا أيضاً أن الحضارة تزدهر وتورق وتثمر كلما انتشرت قيم العدالة والحب وحقوق الإنسان، فلا حضارة مع التعصب والجهل والظلم والتسلط وغياب الحرية، فتلك هي قيم الحضارة ذاتها ومن غيرها لا يمكن لحضارة إنسانية أن تسجل

حضورها؛ فحقوق الإنسان هي غاية الحضارة وهي في الوقت نفسه منطلقها، وهذا يعني أن حقوق الإنسان التي تتمثل في الحرية والديمقراطية والتسامح هي مقومات الوجود الحضاري لأي حضارة عرفها التاريخ الإنساني.

ويعلمنا التاريخ أن المجتمعات الإنسانية تنطوي على قوى سياسية واجتماعية تسعى من أجل قيم الحياة الدنيا، وتضحي بالمبادئ والعقائد والقيم من أجل وضعية دنيوية تمتلك فيها القوة والمقدرة، فتعيث في الأرض ظلماً وجوراً وفتكاً. وليس غريباً في «التاريخ الإسلامي أن ثلاثة من عمالقة المفكرين والقادة ومن أكثرهم صدقاً وحباً للخير والإسلام قد تعرضوا للاغتيال السياسي، حيث سقط الخليفة الثاني عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - شهيداً، ويعتقد أغلب المحللين أنه ذهب ضحية مؤامرة سياسية طبقية خفية، بسبب أن عمر أقام حق الله وأنه منع الفساد ووقف في وجه طبقات أرستقراطية كانت تسعى إلى السلطة والقوة والحكم، لقد سجل في النزع الأخير من حياته ما يستدل منه على أنه قد هدد مصالح شريحة من الفئات الاجتماعية التي كانت تسعى إلى السلطة؛ لقد اتخذ قراراً على ما يبدو بمنع بعض أهل النفوذ من استغلال نفوذهم الديني في مناطق مختلفة من الدولة الإسلامية، ففرض عليهم قانوناً يتضمن إعادتهم للإقامة مكرهين في المدينة أو في مكة. وقد أثار قراره هذا حفيظة بعض الطموحين إلى النفوذ والسلطة والجاه الدنيوي، واشتهر عنه أنه قال قوله المأثور: «والله لو أنني استقبلت من أمري ما استدبرت لأخذت من الأغنياء فضل أموالهم ورددته إلى الفقراء فلا يبقى هناك فقير أو غني».

وهذه العبارة ألبت عليه أغنياء المسلمين وغير المسلمين. ويضاف إلى ذلك كله أنه كان صارماً في حبه للعدالة والمساواة، وهذا بالطبع لم يرق لطبقة تجارية وعسكرية إسلامية طموحة إلى المجد والسلطة والقوة.

وفي شخص علي بن أبي طالب الخليفة الرابع تتمثل مآسي الصراع بين الحق والباطل بين إرادة الإسلام الحقة وإرادة الحياة الدنيا، حيث حمل علي تركة ثقيلة ودخل في سلسلة من الصراعات صوناً لحقوق المسلمين وحرياتهم انتهت باغتياله. وباغتياله خرج المسلمون من دائرة الشرعية التي تمثلت بالشورى والبيعة إلى دائرة الحكم العرفي الذي فرض بالقوة والدهاء، وبدأت الدولة العربية الإسلامية تشهد فصولاً متعاقبة من الحكومات الوراثية التي كان للأشقياء فيها صولة وجولة، والتي انعكست في تاريخ المسلمين بؤساً وشقاءً وظلماً وقهراً، واستمرت الممارسات المفارقة لروح الإسلام في أغلب مراحل العهود اللاحقة. ولا يستطيع أحد أن يغض الطرف عن حمامات الدم التي حصدت عدداً كبيراً من المسلمين على مرّ المراحل التاريخية السابقة، في أتون حروب من أجل السلطة وحروب مذهبية وحركات سياسية، أزهقت فيها أرواح المسلمين وأهدرت دماؤهم واعتدي على حقوقهم وإنسانيتهم.

وبدأت إرادات دنيوية متباينة بغاياتها وأصولها تقرر مصير المسلمين فعملت على أن توظف العقيدة لخدمة مصالحها بدلاً من أن توظف ما تجده لخدمة العقيدة. وفي هذه المعادلة الجديدة فقدت القيم الإسلامية جوهر أصالتها (في مجال الممارسة طبعاً) وتم تزييف كثير من مفاهيم الإسلام وتصوراته لتنسجم مع مصالح الحكام وطبقة اجتماعية سياسية وعسكرية رفعت مصلحتها فوق شرائع الإسلام وأحكامه الإنسانية.

وفي هذا التوجه الدنيوي تحولت العقيدة إلى خادم للسياسة فحين يقول معاوية: «الأرض لله.. وأنا خليفة الله، فما أخذته فلي، وما تركته للناس فالفضل مني» فهو يعتبر نفسه خليفة لله في أرضه وليس خليفة للنبي ﷺ، لقد اختاره الله وليس الناس، وهو لا يعترف بشرعية قول الصحابي الجليل أبي ذر الغفاري: «هذا المال ليس مال معاوية بل مال الله»[81]. ويتكرر الموقف مع أبي جعفر المنصور عندما خاطب الناس بقوله: «أيها الناس لقد أصبحنا لكم قادة، وعنكم ذادة، نحكمكم بحق الله الذي أولانا، وسلطانه الذي أعطانا، وإنما أنا سلطان الله في أرضه، وحارسه على ماله، جعلني عليكم قفلاً، إن شاء أن يفتحني لإعطائكم وإن شاء يقفلني»[82]. ويتجسد في هذا القول مطلق الاستبداد السياسي والاجتماعي. وأين هذا القول من قول عمر بن الخطاب: «والله لو تعثرت ناقة في العراق لكنت مسؤولاً عنها»[83]. فعمر رضي الله عنه يرى في الحكم مسؤولية مقدسة، وحملاً ثقيلاً، ورسالة تنوء تحت أثقالها الجبال حباً بالله والإسلام، بينما هي بالنسبة لمعاوية وأبي جعفر المنصور عطاء ونعمة من الله ينعم بها على الحكام، يدين لهم عبر هذا العطاء رقاب العباد وعطايا البلاد. وقد وجد الحكام مع ظلمهم من يشرع لهم ويبرر لهم قبح أفعالهم ويزين لهم سوء أعمالهم؛ فها هو ابن عبد ربه (860-940 م) يضع الخطاب الديني في خدمة السلطان حيث يقول: «إن الخليفة هو حمى الله في بلاده وظله الممدود على عباده (...) وإذا كان الإمام عادلاً فله الأجر وعليك الشكر، وإذا كان جائراً فله الوزر وعليك الصبر»[84]. «ومع سيادة تيار فقهاء السلطان وشعرائه طمست معالم حقوق الإنسان وغاب القبس الروحي الذي تمثل في الحقوق الكلية التي شرع لها الإسلام في قرآنه وفي سنته»[85].

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن مجرد الإرادات الطيبة والقلوب العامرة بالإيمان لم تكن كافية لحماية المكتسبات الإسلامية بطابعها الروحي والمتمثلة في حقوق الإنسان المتجسدة في قيم العدالة والمساواة والحرية والتسامح والكرامة.

في الخلفيات الاجتماعية المعاصرة للتعصب

يشهد الواقع الاجتماعي العربي المعاصر اليوم غياباً واسعاً ومتزايداً لحقوق الإنسان ونمواً لقيم العنف والتعصب، فالإنسان العربي المعاصر يتعرض بصورة متنامية لمختلف أشكال الاضطهاد والتمييز والتسلط، ويعاني مختلف ألوان التعصب والقهر، ويكابد من غياب الحريات العامة، فهو «محروم من حرية إبداء الرأي والتعبير في شؤون مجتمعه ووطنه وأمته وهو مغلول عن المشاركة في تقرير مصيره ومصير بلده ومكبل بقيود القهر والخوف والحاجة»[86]. وفي خضَمِّ هذه المعاناة وفي غمرة هذه المكابدة التاريخية ينزوي الإنسان العربي صاغراً في دائرة الصمت، يخشى الحلم ويرهب الكلمة، وتنمو في نفسه كل مشاعر الهزيمة والاغتراب.

لقد أكدت رابطة الدفاع عن حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية في العالم العربي هذه الصورة المأساوية لواقع حقوق الإنسان في العالم العربي في تقريرها السنوي في تشرين الأول/ أكتوبر 1985 حيث جاء في هذا التقرير: «أن وضع الحريات الأساسية للإنسان والمواطن في بعض البلدان العربية مأساوي إلى حد كبير، فالحرية الفردية يضرب بها عرض الحائط والحريات الجماعية لا تصان، والرقابة مفروضة، وحرية التعبير لا تمارس إلا سراً»[87]. وقد بيَّن التقرير أن هجرة الأدمغة والعقول العربية إلى الخارج إنما تأتي نتيجة لغياب الديمقراطية وحقوق الإنسان في هذه البلدان.

وقد بيَّن أغلب بحوث المشاركين في ندوة حقوق الإنسان التي عقدتها المنظمة العربية لحقوق الإنسان في القاهرة في أيار/ مايو 1985 : «أن حقوق الإنسان التي نُصَّ عليها في معظم الدساتير ونادت بها الشريعة الإسلامية والتزمت بها الدول العربية أمام المجتمع الدولي، لاتزال تنتهك في الأقطار العربية، وأن المواطن العربي يدفع ثمن كل هذا، ولذلك فإن حصول المواطن العربي على حقوقه كاملة أصبح واجباً لا يحتمل المساومة لتحقيق التقدم والوحدة»[88]. فالحروب ولاسيما الأهلية والطائفية تعود بصورة رئيسة إلى غياب الحياة الديمقراطية، وإلى غياب مفاهيم حقوق الإنسان في البلدان التي تندلع فيها، وتلك التي تخيم عليها أنظمة ديكتاتورية وشمولية تقوم على أساس قيم الاغتصاب والقهر والقوة والعدوان.

يقول محمد عصفور: «إن أكثر الأمور إلحاحاً وأشدها اقتحاماً للوجدان القومي العربي هي كرامة الإنسان العربي، وأقصد بهذه الكرامة الحريات والحقوق الإنسانية التي بدون توفير أدنى حد منها، لن تتحقق لأي إنسان كرامة ولن تكون له قيمة (. . .) فالديمقراطية لم تعد ترفاً ثقافياً أو موضوعياً يهم المثقفين، بل هي ضرورة حيوية لنهضة الأمة والخروج بها من أزمتها»[89].

«فصيانة الأعراض وعدم المساس بها مثلاً كانت قيماً شبه مقدسة في العالم العربي، في حين أصبح انتهاك الأعراض الآن وسيلة متداولة لدى كثير من القوى الحاكمة لتعذيب خصومها السياسيين أو لابتزاز المعلومات منهم. كذلك لم يعد هناك اعتراف بتلك القيم العربية التي كانت تصون المرأة وتحافظ على الطفل وتحترم المسنين؛ فأصبحت المرأة تعذب وتسجن وتقتل، وأصبح الطفل يعتقل ويصفى، وأصبح الشيخ يهان ويسحق»[90].

ويقترح خالد الناصر عدداً من النقاط التي يمكنها أن تشكل واحداً من المخارج الأساسية لأزمة القيم والتعصب وغياب حقوق الإنسان في العالم العربي؛ وأبرز هذه الحلول يتمثل في إعادة الاعتبار للإنسان العربي واحترام قيمته الإنسانية وكفالة حقه في الحياة وتقرير المصير، وهو يؤكد في هذا الخصوص أهمية العودة إلى احترام القيم العربية الإيجابية الأصيلة التي ترسخت في المجتمع العربي عبر التطور التاريخي للأمة العربية، واعتبار هذه القيم فوق الأوضاع الطبقية والمواقف السياسية والانتماء المذهبي، وأخيراً يركز الباحث على ضرورة إطلاق حرية الكلمة والتعبير والمعتقد كمقدمة أولى لا غنى عنها في ممارسة الديمقراطية، وبالذات لابد من توفير حرية الرأي المعارض(91).

إن غالبية السكان في العالم العربي من الفقراء المعوزين الذين يعيشون دون مستوى الكفاف، وتتبدد طاقاتهم وأوقاتهم في الصراع اليومي من أجل الحصول على القوت، دون أن يتبقى لهؤلاء السكان من الطاقة والحيوية والوقت ما يمكن توجيهه نحو المشاركة السياسية، ثم أي شجاعة تلك التي يمكن أن تتوافر لمثل هؤلاء الأفراد في مواجهة سلطة يمكنها أن تغلق أمامهم أبواب الرزق(92).

فالديمقراطية لا يمكنها في بلادنا أن تسير إلا بجناحيها السياسي والاقتصادي، والحرية كالطائر الذي لا يستطيع أن يطير بجناح واحد، وهذا يعني أنه يجب من أجل تحقيق الديمقراطية أن نضمن للمواطن توزيعاً عادلاً للثروة وحقا عادلا في المشاركة السياسية(93). وتتمثل الأزمة التي نعيشها اليوم في غياب الحوار في حياتنا المعاصرة (. . .) فنحن لسنا أحراراً في تفكيرنا ولا نسلم بحق الآخر في الحرية والتفكير، إذ نواجه الفكرة

بالسيف، والرأي بالاعتقال، والعقل بالعضلات، ونرفع سلاح التكفير على كل من يعارض[94].

نقول بأن ما حدث في العالم العربي من نكبات ومآس كان نتيجة طبيعية لاستمرار حرمان المواطن العربي من حقوقه وحرياته الأساسية، بأساليب جديدة ومتطورة قامت على سياسة (الإلهاء) و(الترهيب والترغيب) أو (العصا والجزرة)، واستهدفت تدجين المواطن وتطويعه وصولاً إلى تعطيل اهتماماته العامة، ومن ثم تقزيم أهدافه الوطنية والقومية[95].

«إن التعرض للتعذيب والمعاملة القاسية والمهينة هي ظاهرة شائعة مع الأسف في معظم دول العالم الثالث، وهي على أشدها في المجتمعات العربية التي منيت بالشمولية والاستبداد السياسي. وهذا القهر والتعذيب يكون غالباً من نصيب المواطن العادي، ونعني بذلك بالطبع الفرد المواطن الذي لا يتمتع بمكانة طبقية أو عائلية أو مالية أو مهنية خاصة في المجتمع، فكأن هذا المواطن محروم من المساواة ليس فقط في الغنم، وإنما في الغرم أيضاً»[96]. إن التنمية العربية والوحدة العربية لا يمكن تحقيقهما في غياب احترام حقوق الإنسان، ذلك أن الإنسان هو هدف التنمية وأداتها، وهو هدف الوحدة وأداتها[97].

يرى حسين جميل أن عدم تطبيق الديمقراطية في العالم العربي، وعدم احترام حقوق الإنسان يعود إلى أسباب متعددة؛ ففي بعض الأقطار العربية يعود عدم تطبيق الديمقراطية إلى أن الحكام يرون، أو يعتقدون، أو على الأقل يصرحون بأن الديمقراطية بما تعني من انتخابات وبرلمانات نيابية منتخبة تعرقل التنمية وتحول دون السير بها وتطوير المجتمع وتطبيق الخطط الإصلاحية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والصناعية[98].

ويرى أن تزايد الإرهاب يشتد بسبب الحركات الشعبية؛ لأن الحكام لا يأبهون ولا يعبؤون بالحركات الشعبية إذا كانت ضعيفة لا تهددهم، وعلى خلاف ذلك عندما تكون هذه الحركات قوية تكون خطرة عليهم وعلى مصالحهم ومراكزهم، عندئذ يحتاجون إلى القمع والسحق[99].

فثمة عدد من العوامل التي تغيّب حقوق الإنسان وتمنع من ممارستها، ويشكل غياب الديمقراطية أحد أهم العقبات وأخطرها في وجه تحقيق حقوق الإنسان، ويضاف إلى ذلك تردي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لسواد الجماهير العربية، ومن ثم انتشار الأمية وغياب الوعي السياسي، ويأتي في النهاية عامل تساهل الأغلبية في مواجهة السلطة عند انتهاكها لحقوق الإنسان[100].

وهنا يمكن القول إنه «لا يمكن تصور احترام حقوق الإنسان وإمكانية ممارستها وضمانها في نظام غير ديمقراطي. فالديمقراطية هي المناخ الطبيعي الذي يوفر للمواطنين حقوقهم وحرياتهم»[101]. لقد ألف الناس في بعض أقطارنا العربية الحكم المطلق والظلم، وفي ظل هذا الواقع - وبسبب حالة الحرمان التاريخية من الحقوق الإنسانية والحريات العامة - فإن الشعوب العربية لم تمارس حقوقها ولم تشعر بتأثير هذه الوضعية بافتقاد هذه الحقوق[102]. إن فكرة الديمقراطية وما تنطوي عليه من تعددية فردية وحرية التعبير والرأي وحقوق الإنسان وتداول السلطة، والفصل بين السلطات القضائية، وحق الإضراب، وتكوين نقابات وجمعيات وهيئات ثقافية وصحافة حرة متعددة ومستقلة، ومفكرين أحرار، كل هذا يتعارض مع

الصغر كالنقش في الحجر» . . . إلخ . وفي هذا السياق أيضاً يمكن الإشارة إلى الممارسات التربوية التي تؤكد قطعية الرأي وتضخم الأنا ونرجسية العقل .

يرى بعض المفكرين أن الذهنية العربية غير مهيأة تربوياً لقبول التباين ، وأن هذه الذهنية تفتقر إلى العقلنة التي يمكنها أن تنمّي تقبل التباين ، أي القدرة على التمييز ، وعلى اقتناص الفوارق الدقيقة . فالتباين مدخل ضروري إلى التأليف الشامل ، والتعليم في العالم العربي ذو طابع تحليلي ، وهذا يتعارض مع القيم الإيجابية للنزعة التأليفية والتركيبية ، ومرد هذا الأمر الخوف من إثارة الروح النقدية[125] .

هناك دلائل عديدة ، وإن كانت غير موثقة بدراسات علمية بعد ، تشير إلى أن المؤسسة التربوية الإعلامية في عدد من الأقطار العربية قد التقطت جرثومة "التعصب" الديني أو الطائفي أو العرقي . وهذا معناه بداية النفاق والشقاق في المجتمع لعدة أجيال قادمة من خلال آلية إعادة الإنتاج الثقافي - الاجتماعي - النفسي . والكارثة هي أن المؤسسة التربوية بدلاً من أن تساعد المجتمع العربي على المواجهة العقلانية لمشكلاته وتحدياته ، فإنها تضيف مشكلات وتحديات جديدة ؛ أي أنها أصبحت في حدّ ذاتها مشكلة جديدة .

فالتعصب ينتقل من جيل إلى جيل ، ومن الكبار إلى الصغار ، إذ يتعلم كثير من الأبناء التعصب من آبائهم وأساتذتهم . وفي المجتمعات المتعصبة تجد قيم التعصب تعزيزاً لها في إطار المؤسسات والقوانين والعادات ، وفي هذا الصدد يلاحظ أن كثيراً من الناس يرفضون مشاعر التعصب التي تعززها مجتمعاتهم ، وقد أدرك علماء الاجتماع احتمال أن يكون بعض

المعاصر يتعرض لكل أشكال الاضطهاد والتمييز والتسلط، ويعاني مختلف ألوان التعصب والقهر، وفي خضَمِّ هذه المعاناة، وفي بوتقة هذا القهر، وفي غمرة هذه المكابدة التاريخية، تسجل قيم التسامح غياباً كاملاً وتترك مكانها لقيم التعصب والاستبداد، حيث يعيش الإنسان في بعض الدول العربية حالة إرهاب شامل، تدفعه إلى دائرة الصمت المهين، ليغدو إنسانا يخشى الحلم ويرهب الكلمة، وتنمو في نفسه كل مشاعر الهزيمة والبؤس والقهر، فالحياة الاجتماعية في البلدان العربية والإسلامية تشهد اليوم فصول واقع مأساوي تحكمه علاقات التعصب والقهر والعنف الدموي، وتتجاوز هذه العلاقات الدموية حدود الأديان المختلفة لتقض مضاجع أبناء الدين الواحد والطائفة الواحدة؛ وتتمثل هذه الصورة المأساوية لتاريخ العرب والمسلمين اليوم - كما سبقت الإشارة - في الحروب الأهلية في أفغانستان وفي جنوب السودان، وحمامات الدم في الجزائر، والحرب الأهلية الطاحنة التي حدثت في لبنان.

فالبيئة العربية على حد تعبير محمد جابر الأنصاري «تشهد اليوم أسوأ نماذج اللاتسامح والتعصب المقرون بالعنف الدموي قديماً وحديثاً، داخل الدين الواحد والمذهب الواحد، ولا يمكن البحث في موضوع التسامح في الثقافة العربية المعاصرة دون طرح هذه الإشكالية الجدلية منذ البداية»(105).

هذه الفصول الدموية التي شهدتها البلدان العربية والإسلامية في النصف الثاني من القرن العشرين تقوم على مبدأ التعصب، وتؤكد هذا الانفصال الكبير بين تعاليم الإسلام التي تنبض بأسمى معاني التسامح وقيم الحب والعطاء وبين ممارسة سفك الدماء وقتل الأبرياء. فالثقافة العربية الإسلامية كما عبرت عن نفسها في التعاليم الإسلامية تفيض بقيم التسامح

والعطاء الثقافي، والحب والأخلاق، ومع ذلك فإن الممارسة الاجتماعية الواقعية تؤكد ما يتنافى مع كل هذه المبادئ السمحاء.

ومن الغريب أن تفعل هذه الممارسات الدموية فعلها في ساحة أمة تنهض في ثقافتها أعظم قيم التسامح التي حض عليها الإسلام، وتمتلك أروع سجل لحقوق الإنسان المتأصلة في كتاب الله وسنة نبيه، وهذا أمر يؤكد أن التسامح لا يمكن أن يكون صورة مبادئ دينية مجردة بل هو ممارسة إنسانية واقعية.

في أكثر من مناسبة رفعت أطراف إسلامية الآية الكريمة ﴿قل لا أسألكم عليه أجرًا إلا المودة في القربى﴾* لتذكر ذوي قرباها المنخرطين في صراع دموي ضدها بما يفترض على العربي من مودة وتسامح؛ وليس من المبالغة القول إن العلاقات الداخلية بين المسلمين أصبحت في بعض العصور على نقيض الآية الكريمة ﴿أشداء على الكفار رحماء بينهم﴾**[106].

ويمكن القول في هذا الصدد إن التعصب ليس قيمة فطرية متأصلة في النفس الإنسانية، وإنما هو ممارسة فعلية يقتضيها مبدأ الواقع الذي يتفجر بضغوط اقتصادية واجتماعية تدفع الإنسان إلى دوائر العنف والعدوان. وليس من باب المصادفة أن تكون البيئات الاجتماعية المقهورة هي مصدر العنف والتعصب والقهر، فالناس عندما يقعون في دائرة اليأس والقهر والإحساس الشامل بالظلم، تنفجر فيهم دورة العنف التي لا تعرف حدوداً، والتي تعيد إنتاج ذاتها بصورة دائمة ومستمرة.

---

* سورة الشورى، الآية 23.

** سورة الفتح، الآية 29.

ويضح تاريخ الفكر الإنساني بأمثلة تاريخية لا حصر لها تؤكد أن التعصب والكراهية والعنف سمات غير فطرية في النفس الإنسانية، وإنما هي خصائص اجتماعية تكتسب عبر الحياة الاجتماعية. ويمكن لنا في هذا الصدد العودة إلى التجربة التاريخية التي أجراها كونيز كو (Kuenz Kuo) حيث استخدم حوالي ستين قطة صغيرة حديثة الولادة فقسمها إلى مجموعتين متساويتين من ناحية العدد. ثم بدأ بإطعام المجموعة الأولى اللحم واللبن والسمك المخلوط بالأرز، أما المجموعة الثانية فقد أطعمت اللبن والخضراوات ولم يقدم لها اللحم على الإطلاق.

ثم عاد وقسم القطط إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول ويتكون من عدد من القطط النباتية وعدد من القطط الحيوانية، وعاش هذا القسم في عزلة تامة عن القطط والفئران (كل قطة عاشت في عزلة عن القطط والفئران)، أما القسم الثاني فنصفه قطط لاحمة ونصفه الآخر قطط نباتية عاشت مع أمها فترة كافية لترى الأم وهي تقتل الفئران، أما القسم الثالث فقد تربى بعد ولادته بحوالي أسبوع مع الفئران في قفص واحد دون أن يرى قططا أخرى.

ثم قام كو بعد فترة من الزمن باختبار العلاقة بين القطة والفأر ولخصها كما يلي[107]:

ظروف تربية القطة	عدد القطط	عدد القطط التي قتلت فئران	النسبة المئوية
1. انعزالية كاملة	20	9	٪45
2. رأت أمها تقتل الفئران	21	18	٪86
3. عاشت مع الفئران	18	3	٪17

وهذا يعني كما يبين الجدول السابق أن ظروف التنشئة تلعب دوراً كبيراً في اكتساب السلوك العدواني عند الحيوان؛ ويمكن لهذه النتيجة أن تنسحب على الإنسان.

وفي هذا السياق يمكن أن تتبدى الأهمية الكبيرة لأساليب التنشئة الاجتماعية في تعزيز اتجاهات العدوان والتعصب عند الأفراد، حيث تبين نتائج الأبحاث التي أجرتها الباحثة الأنثروبولوجية الأمريكية مارجريت ميد (Margaret Mead) [108] في جنوب شرقي آسيا في غينيا وعرضت نتائجها في كتابها المشهور **الجنس والطبائع في ثلاثة مجتمعات بدائية**، الأهمية الكبيرة للعلاقة الجوهرية التي تربط بين الطباع وأسلوب التنشئة الاجتماعية أثناء مرحلة الطفولة المبكرة.

وتبين دراسات ميد أهمية الطريقة التي يتم بها إرضاع الأطفال ومدى تأثير هذه الطريقة في بناء شخصيات عدوانية أو متسامحة. لقد لاحظت ميد وجود اختلاف كبير بين شخصية الراشدين في قبيلتي الآرابيش والموندوغومور: فالرجال والنساء في قبيلة الآرابيش يتميزون بسمات الرقة والنعومة والوداعة والطيبة والصدق والتفاؤل، بينما يتميز رجال قبيلة الموندوغومور ونساؤها بالشدة والصرامة والفظاظة وقسوة القلب؛ إنهم أكلة لحوم وصيادو رؤوس. واستطاعت الباحثة أن تفسر هذه الظاهرة بالعودة إلى دراسة أسلوب التربية السائد في كلتا القبيلتين، فوجدت أن الطفل في الآرابيش يعامل برقة ووداعة متناهيتين، ويحظى بعناية فائقة من قبل الأبوين فهو يجد دائماً من يحمله على كفَّيه، والأم ترضع طفلها في كل لحظة يعلن فيها عن حاجته ويوضع عادة قريباً من ثدي الأم، وتترك له

الفرصة متاحة دائماً في أن يتوقف عن الرضاعة ليبتسم ويرتاح ويعاود من جديد، وهو لا يُعنف عندما يخرج فضلاته، ولا يكره على السير إلا عندما يحين موعد سيره، ولا يفطم إلا بعد أمد طويل[109]. أما الطفل في قبيلة الموندوغومور[110] فيربى على مبدأ العدوانية والتسلط؛ حيث يتم فطامه فجأة، ولا يسمح له بالرضاعة من ثدي أمه إلا لفترة قصيرة جداً، ويطرد عن ثدي أمه في أي لحظة يتوقف فيها ليأخذ قسطاً من الراحة، والأمهات يرضعن أطفالهن وقوفاً ويمنع الطفل أثناء ذلك من تحريك يديه، ويبعد بسرعة إلى السلة الخشبية التي يوضع فيها، فحياة الطفل في هذه القبيلة مشحونة بالعنف والقهر والعناء، ولحظات الرضاعة هي لحظات بؤس وشقاء، وهذا يكمن في أصل المظاهر الاغترابية لشخصية الموندوغومور.

وباختصار يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التسلطية الاعتباطية تؤدي بصور عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية واغترابها وإلى بناء الشخصيات العصابية والعدوانية، وعلى خلاف ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية المعتدلة، والتي تنطلق من معطيات التجربة الإنسانية العلمية في التربية، على بناء الشخصيات الإنسانية التي تميل إلى التسامح.

تنمو الشخصية وتزدهر في الأجواء الحرة وفي البيئات السمحاء، وهذه هي الحقيقة التي تجسدها خلاصة الفكر التربوي منذ القدم حتى اليوم. فالعلاقات التربوية الديمقراطية تشكل منطلق العطاء والإبداع في صوره المختلفة، وهذه حقيقة أثبتتها التجربة الطويلة للحياة الإنسانية. وهذا ما تكشف عنه الأبحاث والدراسات في علم النفس، حيث تؤكد أن تفتح العقل وبناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود في المناخ التربوي الذي يحيط بالأطفال والناشئة.

فالتعصب واحد من أهم التحديات التي تواجه المجتمع العربي المعاصر، ويتجلى ذلك في "خطاب التكفير" الذي بدأ يجد له حضوراً كبيراً في العالم العربي، ومن نتائجه ما يحدث في الجزائر. لقد زاد في حالة اللاتسامح في المجتمعات العربية الحديثة، وفي مجتمعات الخليج على وجه الخصوص، التدمير السريع لبنية المجتمع القديم، عبر عملية التحديث الاجتياحية[111]. حيث سقطت العائلة المتحدة القديمة، والقبيلة، وبرز مفهوم الدولة الحديث، وظهرت فئات اجتماعية جديدة، ومع ذلك لم تنجح هذه الصبغة الاجتماعية الجديدة في احتواء قيم المجتمع القديم أو في تطويرها.

يقول محمد الحداد إن سبب التعصب في الأقطار العربية هو العزلة التي تعيشها الجماعات السكانية داخل القطر الواحد، وهي إما أن تكون طوعية بإرادة الفرد ذاته، أو إجبارية بالقانون، وهذه العزلة إما أن تكون مكانية بأن يتقوقع الفرد في مكان معين لأنه من فئة معينة، وبالتالي فإنه يسكن في منطقة معينة داخل القطر الواحد، وإما عقلية بحيث يعيش مع جماعة بعقله وتفكيره؛ فهو لا يعيش مع هذه الجماعة ولا يرتبط معهم بأي شيء، لا اجتماعياً ولا اقتصادياً ولا سياسياً.

فهناك الجماعات المسالمة التي ترغب في العيش بسلام مع بقية الجماعات، في ظل وحدة اجتماعية وسياسية واقتصادية، تقوم على مبدأ التسامح الثقافي واللغوي والديني، هذه الجماعة تؤكد في عملية التنشئة الاجتماعية مبدأ التسامح مع الآخر دون التعالي عليه، فينمو أطفال هذه الجماعة في جو من الاحترام المتبادل مع بقية الجماعات الأخرى.

وهناك أيضاً الجماعات المتكيفة التي ترغب في الامتزاج والانصهار مع جماعة محددة في المجتمع، وغالباً ما تكون الجماعة المسيطرة في المجتمع ثقافياً أو سياسياً أو اقتصادياً، وهذه الجماعة تعود أطفالها على بناء اتجاه إيجابي نحو الجماعة المرغوب فيها، في حين توجه أفرادها إلى اتخاذ موقف سلبي تجاه الجماعات الأخرى الموجودة معها في المجتمع.

وهناك جماعة ثالثة، وهي الانفصالية التي قد تكون أخطر من الجماعة الثانية، وتظهر مثل هذه الجماعات في المجتمع حين يفشل الوجود المتعدد أو المتكيف للجماعات في أن يحقق مصالح الجماعة، فتلجأ هذه الجماعة إلى المطالبة بالاستقلال الثقافي، وأحياناً أخرى بالاستقلال السياسي كما حدث في بعض الدول والأقطار العربية. أما الجماعات المتطرفة فهي التي تسعى إلى السيطرة على الآخرين بسبب الشعور بالتفوق، ويزداد الشعور بالاستفراد والقوة، ويكرس ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فيشعر المنتمون إلى هذه الجماعة أن لا أحد يماثلهم في قدراتهم سواء الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية والاجتماعية أحياناً، وينقلون هذه الاتجاهات إلى الناشئة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية متناسين عواقب مثل هذه الأمور؛ لذا ينشأ الطفل وهو مشبع بهذه الاتجاهات السلبية نحو الآخرين. والسؤال هنا: من المسؤول عن هذه العملية؟ هل هي الأسرة، أو المؤسسات التربوية، أو الدولة؟[112].

إن هوية الإنسان تمنحه نوعاً من الطمأنينة، فهو يستمد أمنه واستقراره النفسي من خلال انتمائه لهوية معينة، والمجتمع بطبيعته يتكون من جماعات متنوعة بانتماءاتها العرقية أو الدينية أو السياسية أو الاجتماعية،

وتصبح مهمة السلطة العمل على دمج هذه الانتماءات المتنوعة، من أجل الوصول إلى هوية مشتركة تمثل مصالح الجماعة بمختلف انتماءاتها. فالهوية المشتركة أو محاولة تحقيق الاندماج الاجتماعي لا تعني إزالة الانتماءات الفرعية بقدر ما تعني ضمان عدم التضارب بين الهوية المشتركة والهوية الفردية. بناء على هذه المعادلة تصبح السلطة هي القادرة على منح الهوية المشتركة عبر مؤسساتها المختلفة، وبذلك تصبح الهوية الفردية جزءاً من الهوية المشتركة.

فالسلطة في مجتمْعاتنا العربية لم توفق في خلق الاندماج الاجتماعي بين فئات المجتمع، بل كانت تساعد أحياناً في خلق العزلة والتعصب والتباعد بين الجماعات. والمأزق يتجسد في عدم قدرة السلطة على خلق نموذج وطني يوحد بين الجماعات الفرعية التي أصبحت تحقق أمناً للفرد الذي ينتمي إليها في ظل غياب أمن المجتمع والدولة، فأعضاء الجماعة الفرعية يمتازون بقوة روابطهم وبدرجة عالية من الانغلاق بحيث تقود إلى درجة عالية من النرجسية[113].

وفي هذا المسار يمكننا استعراض مجموعة من المحاور التي تجسد الإشكالية المسببة للتعصب[114].

أ. بنية العائلة العربية: على الرغم من حدوث كثير من التغيرات الاقتصادية في العالم العربي، فإن هذه التغيرات لم تؤثر بشكل فعال في بنية الأسرة العربية (...) فأصبحت الأسرة العربية تحتوي على عناصر مضادة للتغيير، وبناؤها التقليدي يوفر لها الأمن الاقتصادي والاجتماعي.

ب. البنية الدينية: استطاعت البنية الدينية التقليدية المحافظة على استمراريتها لا بل تطورت المؤسسة الأصولية وأصبحت تسيطر على معالم الحياة في المجتمع العربي، والحالة اللبنانية تشكل لنا خير دليل، ومارست الدولة دوراً كبيراً في تطوير المؤسسة الدينية الأصولية.

ج. البنية السياسية: على الرغم من حدوث تغيرات في البنية السياسية العربية حيث وضع كثير من الدول العربية دساتير حديثة، فإن جوهر السلطة السياسية مازال تقليدياً، فالأبوية والعائلية تمثلان سمة أساسية في بنيتنا السياسية العربية.

د. البنية الاقتصادية الهشة في مجتمعنا العربي: لقد عجزت السياسات الاقتصادية العربية عن الإبقاء على اقتصاداتها التقليدية، وساعدت على تحطيمها، ويضاف إلى ذلك سوء توزيع الدخل بين فئات المجتمع (...) مما أدى إلى ترسيخ وتثبيت البنية التقليدية للمجتمع العربي[115]. «إن التعصب الموجود في المجتمعات العربية بدأ يهدد وجودها ووجود الأمة العربية بكاملها»[116].

يقول عبدالرزاق البصير في هذا الصدد: «نحن لا ننتقد أن يكون الشخص مثلاً: شيعياً، أو سنياً، ليكن في أي ملة، ولكن عليه ألا يكون ضد الهوية العربية، لأن له الحق في أن يعبد ما يشاء. وأنا أعتقد أن هناك بعض العقائد التي تحتاج إلى تفهيم وتوضيح، ولكن مشكلتنا أن الهوية العربية كانت موجودة من قبل، والغريب في الأمر أن الهوية العربية كانت هي المسيطرة على الجو العام في الخمسينيات[117].

ويقول سعد الدين إبراهيم: «لأول مرة في التاريخ الطويل للمجتمع العربي الإسلامي كسرت الحدود التي وضعتها أقليات دينية أو طائفية على

نفسها، أو تلك التي فرضتها عليها تنظيمات الإمبراطورية العثمانية. حينما انهارت هذه الحدود أو الفواصل بدأ يندمج أبناء الأقليات في الجسم الاجتماعي، وهذه كانت بداية واعدة للغاية، ولكن الذي حدث أن هذا الاندماج لم يكن مصحوباً بتكافؤ الفرص والديمقراطية، فحينما يتفاعل أبناء أقلية كانت معزولة أو كانت تعيش في إطارها المحلي المحدود جداً ثم تخرج عن هذا الإطار المحلي وتندمج في المجتمع الكبير فهي تندمج على أساس وعود أعطيت لها، وهي أنها ستنال المواطنة على أسس جديدة، على أساس الدين أو الملة أو المذهب، وتتصرف على هذا الأساس إلى حين. ثم تواجه بأن الواقع والممارسة غير ما يقوله الدستور، وغير ما تقوله الإعلانات الرسمية، وأن هناك نماذج عديدة لممارسات متحيزة، وبالتالي تعود مرة أخرى، لا إلى عزلتها المكانية، ولكن إلى عزلة عقلية، وهي التمركز والتخندق حول من تجده من أبناء الملة، أبناء المذهب، أبناء الطائفة، أبناء القبيلة في المدينة الكبيرة التي هجروها، أو في العاصمة التي اختاروها، فيحدث نوع جديد هو ما يسمى بالجيتو النفسي»[118].

فالدولة بممارستها تعيد بشكل ضمني تأكيد ممارسات التعصب، عبر ما يسمى توزيع الوظائف الحساسة، أو الوظائف السيادية. وأبناء الأقليات مثل أجهزة الرادار يلتقطون أي تعصب ولو كان ضمنياً، وليس من الضروري أن يكون تعصباً معلناً، أو تفرقة معلنة، وإنما لاحظنا أن كل الجماعات والأقليات تلاحظ أدق التفاصيل عندما يشكل مجلس وزراء مثلاً، أو حينما يعين أفراد في مناصب معينة حساسة مثل: الأمن، الدفاع، الإعلام. . . إلخ. فهي تستشعرها إذا كان في هذا التعيين تكافؤ فرص، أو تجاوز، أو تحيز، وهذه مسألة لا يتحدث عنها الناس علانية أو على صفحات الجرائد[119].

وتحاول إسرائيل أن تحد من التعصب الداخلي بتصديره إلى الدول العربية الأخرى، وتوحي للمواطن الإسرائيلي - سواء أكان أشكنازياً أم سفاردياً - أنه في خطر، وأن الخطر هو عربي أو فلسطيني بالذات، ومن ثم تحاول أن توظف التنوع والتباين الداخلي في المجتمع اليهودي الإسرائيلي في عمليات صراع خارجي.

لم يستخدم ابن خلدون مفهوم العصبية بمعنى التعصب، وإنما بمعنى الاعتزاز والتماسك في داخل الجماعة، وهذا بحد ذاته ليس كافياً أو قادراً على خلق دولة أو مملكة عظيمة أو حضارة عظيمة، إنما لابد أن يصاحب هذا النوع من العصبية مشروع حضاري، كان في القرون الوسطى الإسلامية عبارة عن حركة دينية تجديدية أو إحيائية[120].

وانطلاقاً من المعطيات السابقة يمكن القول إن على النخب الحاكمة في العالم العربي أن تدرك وتعي بأنه ليس من مصلحتها حتى في الأمدين المتوسط والبعيد أن تلعب بمسألة التعصب، وأن تستغله بشكل انتهازي. فالتعصب مرض عضال في المجتمع، وحينما يتخندق الأفراد أو الجماعات في حدود انتماءاتهم الضيقة، وعندما لا يستطيع بعضهم أن يتعايش مع بعض، فالمجتمع كله يصبح جسماً مريضاً متهالكاً[121]. إن الشعوب ترغب في الانفتاح، فليس هناك عزلة مكانية مثلما كانت الحال في الماضي، فلم يعد اليهود يعملون في الربا والأرمن في التصوير . . . إلخ، كان هذا صحيحاً في السابق، ولكن هذه الحدود المكانية والمهنية انهارت الآن وأصبح لدى الناس استعداد للاندماج.

لقد بين الماضي مراراً وتكراراً أنه لا يوجد مجتمع مهما تكن القيم التي يتمسك بها يستطيع أن يدعي أنه يمتلك بشكل قاطع فضيلة التسامح، وكذلك لا يوجد مجتمع يمكن اتهامه بالتعصب الدائم. وإذا كانت جميع المشكلات الأخلاقية مشكلات ذات طابع اجتماعي واقتصادي، فإن العنف أو التسامح هو نتيجة وليس سبباً، وأن أسباب العنف هي طبيعة البنية التركيبية المجتمعية الاقتصادية للحياة الاجتماعية.

إن الدعوة إلى إيجاد هوية وطنية واحدة تضم المواطنين كلهم ولا تلغي هوياتهم الثقافية المميزة، هي مشروع ثقافي جسيم وقد يبدو عسيراً، ولكنه ليس مستحيلاً في نهاية الأمر. والضمان الحقيقي لإيجاد مثل هذه الهوية الاندماجية القائمة على التسامح هو إيجاد نوع من التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى الاعتراف بمشروع وجود الآخر، والإيمان بأهمية هذا الوجود، وبالتالي فإن هذه الهوية الاجتماعية القائمة على التسامح يمكنها أن تتحقق عندما نعمل على إيجاد صيغة اجتماعية تقر بضرورة التنوع الثقافي مهما كان نوعه، وبأهمية هذا التنوع في تحقيق الوحدة الاجتماعية.

إن المهمة الأولى للإنسانية في مواجهة تحديات الموت والفناء تكمن في إيجاد سبل تجنب الحروب وبناء سلام يتصف بالديمومة والرصانة ويمتلك أدواته في الحضور المستمر، لقد كان النضال من أجل الاعتراف بالحقوق الإنسانية وتقنينها واحداً من أقوى العوامل المحركة لتطور المجتمعات المتقدمة في العالم الحديث[122].

إن اندلاع أي حرب عالمية جديدة يعني اليوم فناء الإنسانية، ومن هذا المنطلق يمكن للإنسانية أن تسعى إلى توظيف مختلف الطاقات والإمكانيات

في بناء استراتيجيات للسلام تتصف بالقوة والجسارة والأصالة، وترتكز في الوقت نفسه على أكثر معطيات العقل الإنساني تطوراً ونمواً.

لقد أدرك حكماء هذا العصر بأن الركيزة الأولى لهذه الاستراتيجية تكمن في تحويل هاجس الحرب والفناء إلى هاجس إنساني، تُعلن فيه مسؤولية كل من يعيش في ركب الحضارة المعاصرة وكل فرد من أفراد الإنسانية صغيراً وكبيراً عن حماية السلام والأمن والدفاع عن مبررات الوجود الإنساني أخلاقياً وعلمياً وروحياً وسياسياً.

ويحتاج تكوين هذه المسؤولية بالدرجة الأولى إلى بناء وعي متكامل حر وأصيل بأهمية التسامح والسلام وضرورتهما، وبناء الإحساس بالمسؤولية تجاه الأجيال القادمة. وهذا يعني بالضرورة إعلان الحرب الثقافية ضد العنصرية والعنف والعرقية والتمييز بمختلف أشكاله وتجلياته في المستويات السياسية والثقافية لبناء المجتمع الإنساني وفقاً لمبادئ الحق والخير والسلام والحرية والتعايش المشترك.

إن مسألة التسامح هي بالدرجة الأولى مشكلة اجتماعية سياسية وتطرح طرحاً حقيقياً لدى ظهور نزاع بين الآراء المختلفة إلى حد كبير أو صغير في هيئة آراء جمعية تستطيع إحداث رؤى واقتناعات متنابذة يخاصم بعضها بعضاً[123].

لقد أصبح التسامح مطلباً ثقافياً وقيمياً حيوياً للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، وأخذ يشكل منطلقاً ثقافياً واجتماعياً للسلام الإنساني، وذلك في ظل إرهاب الحروب العرقية والإقليمية والطائفية والدينية التي تغرق حياة المجتمعات الإنسانية بالدماء والويلات والفجائع التي فاقت حدود ما عرفته هذه المجتمعات عبر تاريخها الطويل.

الخلفيات التربوية
للتعصب والعنف في المجتمع العربي

تشكل ظواهر التعصب، والتمييز العنصري، وغياب حقوق الإنسان، خطراً داهماً يمكنه أن يجتاح حضارات الأمم وأمن المجتمعات الإنسانية. وتستفحل إمكانية الخطر هذه عندما تقع المؤسسات التربوية نفسها في دائرة هذا الخطر.

فالتربية العربية تعيد إنتاج هذا الخطر الذي يهدد وجود المجتمع العربي، لأن ما يكتنزه الأفراد في طفولتهم يبقى يقظاً في رشدهم وكهولتهم، وهذا يعني أنه يمكن لمظاهر التعصب المتنامية عند الأجيال بفعل التربية أن تخل بمنظومة القيم الاجتماعية وتهدد حياة المجتمع. فالتعصب داء سريع الانتشار بين الأطفال الذين هم على درجة عالية من الانطباعية والحساسية وعلى درجة دنيا من حيث القدرات العقلية.

لقد سُحرت العقول العربية الإسلامية بالفاعلية المذهلة لنموذج التربية الغربية، وهذا السحر أوقع الدول العربية الإسلامية في تحديث همجي، خال من التهيؤ والتمثل. وكان الثمن المدفوع تفسخ المؤسسات التي أسهمت في هذا التحديث، وقد واكب هذا التفسخ مخاطر مذهلة مفضية إلى فقدان الهوية، وقد يكون هذا تفسيراً لشعلة التعصب المنتشرة هنا وهناك في العالم الإسلامي، والتي قد تحتويه برمته. إن الفئات الاجتماعية المهددة في هويتها مماثلة للفرد المهدد في حياته، إن غريزة حب البقاء الجماعي تبرر الاستعانة بجميع وسائل الدفاع ومن بينها البتر، والتقوقع حول الذات، و الجيتو، وفي كلمة واحدة التعصب(124).

لم تخضع التربية العربية - كما يعتقد محمد جواد رضا - لمراجعة نقدية أو تقويم منذ الحرب العالمية الأولى، ولم يتمكن أي من الخبراء والمختصين أو السياسيين من معرفة جدوى هذه التربية، أو نوعية إفرازاتها النفسية والفكرية والأخلاقية في عقول الأجيال التي خبرت الحياة التربوية في هذه المؤسسة العربية أو تخرجت منها. إن أحداً من المربين العرب لم يلق سؤالاً مشروعاً حتى الآن عن أسباب انحسار الحياة والممارسة الديمقراطية البرلمانية وغياب حقوق الإنسان، وعن نوع التربية التي كانت سائدة في التربة العربية. لقد كان كل مؤسسي الاستبداد السياسي العربي منذ عام 1942 حتى الآن من خريجي هذه المؤسسة التربوية، كما كانت الجماهير التي هللت للاستبداد ومشت تحت بيارقه تهتف لرموزه وتقدسها متأثرة هي الأخرى بهذه التربية.

الأنساق والقيم التربوية التعصبية في التعليم العربي

تخضع التربية العربية - ولاسيما في مجال التربية الأسرية - لمنظومة من القيم التربوية التعصبية، كما في الأمثلة الشعبية وفي الممارسات التربوية، حيث نجد عدداً كبيراً من هذه القيم التي تحض على التعصب بصورة أو بأخرى. ومن نافلة القول الإشارة إلى المثل الشعبي الذي يقول: «أنا وأخي على ابن عمي، وأنا وابن عمي على الغريب»، والمثل الذي يقول «انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً»، والمثل الذي يقول «الدم ما بيصير مي»، وهناك حشد من هذه الأمثال والقيم التي تؤكد التعصب الدموي والاجتماعي. ويمكن الإشارة إلى القيم التسلطية السائدة في التربية والثقافة العربية: «العصا من الجنة»، «الطفل راشد صغير»، و«التعليم في

الصغر كالنقش في الحجر» . . . إلخ. وفي هذا السياق أيضاً يمكن الإشارة إلى الممارسات التربوية التي تؤكد قطعية الرأي وتضخم الأنا ونرجسية العقل.

يرى بعض المفكرين أن الذهنية العربية غير مهيأة تربوياً لقبول التباين، وأن هذه الذهنية تفتقر إلى العقلنة التي يمكنها أن تنمّي تقبل التباين، أي القدرة على التمييز، وعلى اقتناص الفوارق الدقيقة. فالتباين مدخل ضروري إلى التأليف الشامل، والتعليم في العالم العربي ذو طابع تحليلي، وهذا يتعارض مع القيم الإيجابية للنزعة التأليفية والتركيبية، ومرد هذا الأمر الخوف من إثارة الروح النقدية[125].

هناك دلائل عديدة، وإن كانت غير موثقة بدراسات علمية بعد، تشير إلى أن المؤسسة التربوية الإعلامية في عدد من الأقطار العربية قد التقطت جرثومة "التعصب" الديني أو الطائفي أو العرقي. وهذا معناه بداية النفاق والشقاق في المجتمع لعدة أجيال قادمة من خلال آلية إعادة الإنتاج الثقافي - الاجتماعي - النفسي. والكارثة هي أن المؤسسة التربوية بدلاً من أن تساعد المجتمع العربي على المواجهة العقلانية لمشكلاته وتحدياته، فإنها تضيف مشكلات وتحديات جديدة؛ أي أنها أصبحت في حدّ ذاتها مشكلة جديدة.

فالتعصب ينتقل من جيل إلى جيل، ومن الكبار إلى الصغار، إذ يتعلم كثير من الأبناء التعصب من آبائهم وأساتذتهم. وفي المجتمعات المتعصبة تجد قيم التعصب تعزيزاً لها في إطار المؤسسات والقوانين والعادات، وفي هذا الصدد يلاحظ أن كثيراً من الناس يرفضون مشاعر التعصب التي تعززها مجتمعاتهم، وقد أدرك علماء الاجتماع احتمال أن يكون بعض

الناس أكثر تعصباً من أناس آخرين، ويعتمد هذا الاختلاف على التباينات في خلفية الفرد نفسه وتجاربه[126].

وقد يساعد التعلم التسامحي في التقليل من همجية التعصب، كما يؤدي الاتصال بين الجماعات والتفاعل بينها - كالعمل لنصرة قضية مشتركة مثلاً - إلى التقليل من حدته إلى حد كبير، كما أن إحداث تغييرات في المؤسسات والقوانين والعادات قد يؤدي إلى إزالة شيء من التعصب[127].

فالتعصب ينطلق في أحواله العامة من تصورات مسبقة تأخذ طابع نمذجة يصنف فيها الناس إلى فئات اجتماعية ودينية وعرقية تنسب إليها مجموعة من الصفات والخصائص العامة التي تنسب إلى جميع أفراد الجماعة موضوع التصنيف. وتعود التصورات النمطية إلى تركيبة ثقافية يكتسبها الطفل من محيطه الاجتماعي خلال تنشئته المبكرة، حيث يجري أن تنسب صفات محددة إلى مختلف الفئات الاجتماعية والدينية مثل: الخيانة والغدر والإلحاد والمذلة والخسة هذا من جهة السمات السلبية. ويرى بعض المفكرين أن "التصورات النمطية" هي تصورات مشوهة ولا تعبر عن الواقع، حيث توجد دائماً فجوة قد تكون صغيرة أو كبيرة بين الحقيقة الموضوعية من ناحية وما يذهب إليه التصور النمطي من ناحية أخرى. ومع ذلك فإن التصورات النمطية شائعة بين الأفراد والجماعات لأن مثل هذه التصورات تعفي حامليها من مشقة التعامل مع تفصيلات لا حصر لها في الواقع الإنساني والاجتماعي الذي يعايشه ويعيش فيه.

ويشكل اكتساب التصورات النمطية منطلقاً أساسياً لحدوث التعصب، وهي توجد في أصوله، وقد تتنوع هذه التصورات لتنسب إلى جماعات

قومية أو دينية أو طائفية أو عرقية، بحيث إنه بمجرد مصادفة أي فرد منها يقوم حامل التصور النمطي بتعميم الصفات المتضمنة في هذه التصورات بشكل عفوي؛ كأن يقال إن الإنجليز يتصفون بالبرودة، وإن الأمريكيين يتصفون بالسطحية، وعند مصادفة شخص قد لا يمكن معرفة ما إذا كان إنجليزياً أو أمريكياً (للتشابه الفيزيقي واللغوي بينهما)، ولكن بمجرد معرفة جنسيته فإن حامل التصور النمطي يسترجع من حاسوبه العقلي كل الصفات الأخرى (غير المحسوسة) التي تعلم إلصاقها بجماعة هذا الشخص، ويفكر ويشعر نحوه طبقاً لهذه الصفات. والتعصب بما يسبقه من تصورات نمطية هو شيء مكتسب يتعلمه الأطفال من الكبار من خلال آليات التنشئة الاجتماعية، ولاسيما في مرحلة الطفولة.

وتشتد حدة التعصب أو تضعف وفقاً لمجموعة من الفعاليات الثقافية والفردية التي ترفد التعصب وتنميه. أما العوامل الفردية التي تكرس التعصب فأهمها على الإطلاق ما يعرف بثالوث «الإحباط، العدوانية، كبش الفداء». وفحوى هذه المقولة هو أن الإحباط (Frustration) يؤدي إلى العدوانية (Agression) ولكن بدلاً من توجيه هذه العدوانية إلى المصدر الحقيقي للفشل والإحباط، فإن الفرد قد يوحى إليه (بواسطة جماعته أو قيادة هذه الجماعة) بمصدر وهمي آخر (لم يتسبب موضوعياً في فشله وإحباطه) لكي يوجه إليه عدوانيته. وغالباً ما يحدث ذلك إذا كانت هذه الجماعة غير قادرة على الرد المتكافئ على هذه العدوانية، أي أن الجماعة المستهدفة بالتعصب والعدوانية تؤدي وظيفة "كبش الفداء" للمحبطين من أفراد الجماعة الأولى (عادة الأغلبية أو الجماعة الأقوى).

وتأخذ العوامل الثقافية أهمية كبيرة في تغذية التعصب؛ فبعض الأيديولوجيات الصريحة أو الضمنية تعمل على بناء التعصب ضد بعض الجماعات الإنسانية، فكثير من الأيديولوجيات العنصرية تستند إلى ادعاءات علمية (مثل أن أحد الأجناس أفضل بيولوجياً من الأجناس الأخرى)، أو من الكتب المقدسة (مثل مقولة: شعب الله المختار)، أو تاريخية (التشكيك في الدور السياسي لجماعة معينة، أو إلقاء المسؤولية عليها في نكبات أو هزائم سابقة). والأيديولوجيات التي تكرس التعصب، وتضفي عليه مبررات وجيهة شأنها شأن "التصورات النمطية" (Stéréotypes)، فهذه الرؤى الأيديولوجية تشوه الواقع بمختلف تجلياته التاريخية والمعاصرة.

لقد عرف العرب التعصب ومارسوه، شأنهم في ذلك شأن شعوب ومجتمعات وأمم عديدة، وكان هذا التعصب يزداد حدة في عصور التدهور والانحطاط، وحين ضعفت شوكة العرب المسلمين زاد تعصب المسلمين غير العرب ضدهم[(128)].

ومع انحسار العمل الوحدوي الذي يستند إلى هوية قومية، ومع انحسار الممارسات الديمقراطية، بدأ المجتمع العربي في توزعاته القطرية الصغرى يعاني الاحتقان، وكان لابد لهذا الاحتقان أن يظهر في أشكال عدة منها: التطرف والتعصب، والعنف الفردي والجماعي، ويمثل لبنان والسودان حالتين دراميتين لهذا الاحتقان المجتمعي. وإذا استمر هذا الاتجاه فإن بقية البلدان العربية ستنزلق إلى المصير نفسه.

في مقالة له حول المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم، يرى عبدالعزيز كامل أن التربية في الأسرة العربية تغذي قيم التعصب العرقي

والطائفي والمذهبي والديني؛ وهي قيم تغرس جذورها في أجواء الأسرة والمجتمع ويتنفسها الطفل مع نسمات الحياة اليومية وعواصفها(129)، وفي هذا المجال ينبه الباحث إلى قضية قلما يشار إليها في الأدب التربوي؛ وهي أن القيم التي تغرسها الأسرة العربية هي قيم تسلطية تتنافى مع مقومات الوجود الإنساني، فماذا يبقى للحرية والفعل الديمقراطي الحر مع قيم الطائفية والعشائرية؟ أليست هي قيم الدمار والموت والعدم، أليست هي القيم التي تخرج الإنسان من دائرة إنسانيته؟ فالأسر التي تعمل على تعزيز قيم الطائفية والقبلية والعرقية والتمييز بمختلف أشكاله تدعو إلى الموت والعبودية والعدم، وبهذا المعنى فالتربية في الأسرة لا تقتل في الطفل مقومات إنسانيته ووجوده الإنساني فحسب، بل تجعل منه جلادا لا يرحم قد يأخذ أقرب الناس إليه بسيفه ومقصلته.

وإذا كنا نؤكد تشبع مختلف جوانب الحياة الثقافية والتربوية والسياسية بالعنف والتعصب، فإن هذا يعني أن دورة العنف والتعصب تأخذ طابعاً جدلياً فهي كامنة في الثقافة، وبالتالي فإن التربية تعيد إنتاجها والسياسة تمارسها وتسهر على حمايتها. وهذه الفكرة أصبحت اليوم متواترة في الفكر السوسيولوجي، إذ يلاحظ تكامل الأنساق الاجتماعية والتربوية والسياسية والاقتصادية في نسق روح واحدة، حيث تتساند هذه الأنساق وظيفياً واجتماعياً وثقافياً؛ وهذا يعني أنه لا يمكن للعنف أن يتجسد اجتماعياً أو ثقافياً ما لم يتجسد تربوياً وفي نسق فعاليات التنشئة الاجتماعية القائمة.

هناك تركيبات اجتماعية لاتزال تشكل عوائق ضد نظام حقوق الإنسان وقيم الحق والتسامح، ويتصدر هذه العقبات مفاهيم الطائفة والعائلة والعشيرة والعصبيات المحلية وأساطيرها المختلفة، والتي تتساند وتتفاعل

في ديناميـة فريدة مع مفهـوم الأبوية "البطريركـية" التقليـدية، أو الحديثة الممثلة في الدولة، وهذه التركيبات الفسيفسائية، وأسسها العرقية والقومية والطائفية، تمثل عقبات بنائية ضد نظم حقوق الإنسان. ومن أخطر هذه العقبات كافة سيادة العقل المنغلق وهيمنته والماضوية الفكرية لدى غالبية القوى السياسية والثقافية والحزبية، حيث يعاد إنتاج مصادر الأفكار داخل كل جماعة دونما تجديد أو اجتهاد[130].

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: كيف يمكن لنا تعزيز قيم التسامح في مواجهة التعصب في مجتمعات لم تتجذر فيها تقاليد ديمقراطية مثل التمثيل الشعبي، ومشاركة المجتمع المدني في عملية اتخاذ القرار؟ فالمجتمع العربي يشكو من علة غياب منظومة الثلاثية التي تشكل معالم النظام الديمقراطي، والمتمثلة في:

1. غياب الارتباط الفعلي بين مبادئ حقوق الإنسان.
2. غياب الأطر التنظيمية للتعددية السياسية.
3. غياب المشاركة السياسية كممارسة عملية للحقوق والحريات[131].

عقد المعهد العربي لحقوق الإنسان في تونس ندوة كان موضوعها "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية"، في شباط / فبراير 1993 وهي الأولى من نوعها في العالم العربي، وقد أعد المعهد دراسة حول واقع التربية على حقوق الإنسان في الدول العربية شملت وزارات التربية في إحدى وعشرين دولة عربية، ومئتي مؤسسة للتعليم العالي، وخمسين منظمة عربية غير حكومية تعمل في مجال حقوق الإنسان، وكانت نتائج الاستبيان بشكل مختصر على النحو التالي:

1. غياب استراتيجية عربية في مجال التربية على التسامح وحقوق الإنسان، وأن هناك خلطاً بين مفهوم الخطة، والمبادئ العامة لحقوق الإنسان.
2. غياب التشريعات الخاصة بالتربية على التسامح وحقوق الإنسان.
3. يُقر بعض البلدان بعدم الأخذ بحقوق الإنسان لتعارضها - حسب رأيها والشريعة الإسلامية - وهي ظاهرة تستحق الدراسة والتحليل والنقاش، وذلك بالنظر إلى تعدد القراءات والاجتهادات من بلد عربي إلى آخر في هذا المجال[132]. ومن الواضح أن الحياة التربوية العربية تفيض بقيم العنف والتعصب وممارساتهما، وهذه هي الحقيقة التي يؤكدها بعض الدراسات التربوية الجارية في هذا الاتجاه.

ومن يتأمل المناهج المدرسية في بعض البلدان العربية بعمق يجدها متشبعة بقيم العنف والدم والغدر. فالتاريخ الأموي أو العباسي المقرران في المرحلة الإعدادية في بعض البلدان العربية يبرزان الجانب الدموي في هذا التاريخ[133]. فواضعو مفردات هذا المقرر لا يجدون في التاريخ العباسي غير القضايا الدرامية الدموية التي كانت تقع بين الحكام وإخوانهم وأبنائهم في صراع مجنون دموي من أجل الوصول إلى الحكم والسلطة. وهكذا تتم عملية غرس قيم الغدر والدم والعنف في نفوس الطلاب والأطفال في وقت مبكر من تاريخ نموهم النفسي والتربوي. ألم يكن لهذه التربية التي كانت تصر على تلقين كل طفل خطبة الحجاج عن الرؤوس التي أينعت وحان قطافها، علاقة من نوع ما بالارتداد السهل والسريع عن ممارسة التجربة الديمقراطية والفكر المصاحب لها[134].

ولابد من الإشارة في هذا السياق أيضاً إلى بعض الممارسات التعصبية لبعض رجال الدين[135] الذين يكرسون وقتهم لغرس القيم الطائفية والتمييز الطائفي في نفوس أتباع الدين، سواء أكان هذا عن قصد أم عن حسن نية. فرائحة بعض الخطب الدينية لا تخلو في كثير من الأحيان من بعض التلميحات أو التصريحات التي تحرض على الإحساس بالتمايز وتعزيز الحس الطائفي بين طوائف المسلمين، أو بين المسلمين وغيرهم من الطوائف الدينية الأخرى.

ولابد من الإشارة في هذا السياق إلى بعض الكتب والروايات التي تأخذ صبغة أدبية، بينما هي تبث بعض السموم القائمة على تعزيز مفاهيم الإحساس الطائفي وقيمه بين الطوائف الإسلامية. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى بعض أعمال الكتاب العرب الذين قدموا روايات تأخذ طابعاً أدبياً بينما هي تعمل على تعزيز العمق الطائفي والعنصري بين فئات الشباب في العالم العربي[136].

يمثل التعصب سمة بارزة في المجتمع العربي، ولم يعد سمة شخصية للإنسان التقليدي، وحتى الإنسان الحديث في المجتمع العربي يمتاز بهذه السمة[137]. وفي هذا الصدد يقول سعدالدين إبراهيم في وصفه للوضعية التربوية التي تعزز مفاهيم التمييز العنصري واستباحة الدماء: «إن جيلاً كاملاً في بعض دول منطقتنا الآن عاش فترة تكوينه النفسي والعقلي في ظل مفاهيم تبيح القتل والتدمير، ولا ترى السلام طريقة عيش ومنهج حياة»، «ومن شب على شيء شاب عليه وهذه قاعدة منطقية»[138]. فالتعصب بما ينطوي عليه من تصورات نمطية (...) هو شيء مكتسب يتعلمه الأطفال من الكبار خلال عملية التنشئة الاجتماعية السائدة في بلادنا.

وفي مجال التأكيد على وضعية التشبع بالعنف والتعصب يؤكد قاسم الصراف هذه الحقيقة بقوله: «مناهجنا التربوية مشبعة بمفاهيم الحرب والدمار والعداوة، والبغضاء، والعنف، والظلم، والكراهية»[139].

يقول ليث شبيلات في معرض حديثه عن الحياة الاجتماعية في الأردن: تتمثل محنة الديمقراطية في أن أجيالاً قد تمت تربيتها في أجواء تعصبية غير ديمقراطية فانتقل القمع إلى الشخصية الإنسانية التي باتت مع الزمن مروّضة من أجل البقاء بعيداً عن الاضطهاد[140]. والمدرسة العربية تسعى إلى (...) إحراز مبدأ الطاعة العمياء والمحافظة على قيم المجتمع ومعاييره التي تحافظ على وضعية القهر الاجتماعي، فجزء كبير مما يتعلمه التلميذ ليس له علاقة بمحتويات الدروس، وإنما يقصد به طلب الطاعة المطلقة وجعل التلميذ يستهلك استهلاكاً سلبياً كل التحيزات الدينية والقيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع[141].

وفي هذا الخصوص يرى أحمد الحطاب أن الحياة الاجتماعية العربية متشبعة بقضايا التمييز العنصري واستبداد الأقوياء، واضطهاد الأقليات العرقية، وخرق المبادئ الإنسانية في المجتمع. وهنا يمكن للتربية أن تؤدي أدواراً في غاية الأهمية والموضوعية، ويكمن دورها في «احترام حقوق الإنسان واحترام حقوق الطفل واحترام حقوق الأقليات، والإيمان بالعدالة الاجتماعية». وهذا يعني على حد تعبيره «التأكيد على مبدأ التربية الأخلاقية وقيم التسامح بالدرجة الأولى في المدارس والمؤسسات التربوية»[142]. فالمدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته التعصبية لصالح النخبة المهيمنة[143].

وفي هذه الأوساط التربوية المتسلطة غالباً ما تسود هذه العلاقات التي تفتقر إلى التسامح والحب والحنان والتساند والدعم النفسي، والتعزيز والمساندة والتفاهم، والحوار بين أطراف العائلة، وخاصة بين الآباء والأبناء. وعلى خلاف ذلك كله يسود التنافر العاطفي والتعصب، وتهيمن أساليب التسلط والتعنيف وانفعالات الغضب والعدوان، وتسود النزعة إلى إيجاد الحلول التربوية عن طريق القوة والقهر. وفي هذا المناخ التسلطي يفرض الآباء على الأبناء أنماط سلوكهم وحركتهم وفعالياتهم ولا يسمحون لهم بإبداء الرأي أو الاعتراض.

«إننا نجد أنفسنا إزاء تربية ماضوية عقيمة وعاجزة حتى في ماضويتها، ليس لأنها لم تستطع إعادة اختراع الماضي، لأن الماضي نفسه غير قابل لإعادة الاختراع، ولكنها عاجزة لأنها لم تكشف للناشئة الجوانب المضيئة من الماضي نفسه، ولم تقربه من عقول الناشئة، لقد مررنا جميعاً عبر نظام تربوي لا يذكر أحد منا أنه قرأ ابن رشد وابن سينا وإخوان الصفا أو غيرهم من مؤسسي العقلانية العربية الإسلامية»(144). ومع ذلك فإننا نجد اليوم في بعض مناهج الدول العربية المعاصرة بعض النصوص التي تتحدث عن بعض العلماء والمفكرين كما هي الحال في المناهج اللبنانية.

وتتبدى وضعية التعصب في صورة أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمعات العربية. وقبل أن نعول على أهمية التنشئة الاجتماعية وخطورة دورها في عملية بناء الجدار القيمي لحقوق الإنسان والسلام، يترتب علينا في البداية أن نرصد واقع هذه التنشئة بما تنطوي عليه من مبادئ وقيم وأساليب تعتمدها في بناء المنظومة القيمية عند الأطفال والناشئة.

إن جملة الأحداث التي تمر بها الأمة العربية تؤكد لنا أن الفرد العربي لازال يعاني سطوة تنشئة اجتماعية استبدادية خانقة، وأن هذه التنشئة تضعه في دوامة أزمة نفسية شخصية، وهي بالتالي صورة لممارسات قهرية تعصبية وثيقة الصلة بالاضطهادات التي يتعرض لها الإنسان العربي في طفولته وشبابه[145].

إن أحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية يتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار، سواء كان ذلك عن طريق التسلط أو القهر[146]. وهذا يعني غياب قيم الحرية والتسامح في نسق العمل المدرسي، ولا نستطيع أن ندرك كيف يمكن لمدرسة تبث قيم التسلط أن تتحول إلى مؤسسة تعزز قيم التسامح وقيم الإنسان؟

وتكاد الدراسات الجارية تجمع على أن الأسرة العربية تركن إلى أسلوب التسلط. وليس ذلك غريباً فالآباء يرزحون تحت عبء التسلط كقيمة في الثقافة العربية، وهي قيمة تسود الحياة الاجتماعية برمتها في الثقافة العربية المعاصرة، ويكاد يكون هذا التسلط واحداً في البلدان العربية جميعها على اختلاف ثقافاتها الفرعية[147].

وفي هذا المجال يرى حليم بركات أن التربية العربية ما تزال تشدد على العقاب الجسدي والترهيب، أكثر مما تشدد على الإقناع، كما تؤكد على أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي، إنها تركز على مبدأ الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية والأنانية والتعصب والتأكيد على الذات ونحو الإحساس الشامل بالغربة والاغتراب[148].

لقد تبين لنا في المستوى التربوي في العالم العربي كيف يوضع الإنسان في دائرة الاغتراب والجمود من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية القسرية التي تنطلق من التعصب وتصنعه في الآن الواحد[149].

التسامح والانفتاح منطلق النهوض الحضاري العربي

يوجد التسامح في أصل الحضارة؛ لأن التسامح يشكل منطلق التكامل وتفعيل الطاقات الحضارية للمجتمعات الإنسانية، ولا يمكن أن نتصور وجود حضارة أو مشروعاً لبناء حضاري في ظل الانشطارات التعصبية والعدوانية في داخل مجتمع من المجتمعات. فالتسامح بمختلف تجلياته، وحقوق الإنسان بمختلف تنوعاتها، تشكل منطلقات استنفار الطاقات الاجتماعية المتنوعة وتفجيرها في نسق توجهات حضارية وبنائية شاملة.

لقد قامت منظمات وهيئات دولية وشعبية كثيرة في مختلف أنحاء العالم بتأكيد الضرورة التاريخية للتربية التسامحية التي يمكنها أن تعمل على بناء عالم تسوده حقوق الإنسان والسلام والتسامح والتعايش المشترك[150]. وتنبع هذه الضرورة التاريخية اليوم تحت تأثير مجموعة من الظروف والعوامل التاريخية، يتصدرها التهديد الذي يواجه السلام في العالم العربي والعالم؛ ومن مظاهر هذا التهديد:

1. الحروب الأهلية والطائفية التي تندلع هنا وهناك.
2. النزاعات الأيديولوجية والعرقية.
3. النزاعات حول الحدود.
4. التدخل في شؤون الدول.

ومن جهة أخرى تتبدى الضرورة التاريخية لقيم التسامح وتربيته لأسباب خارجية وداخلية عديدة؛ أولها: تحرير العقل الإنساني من أي سلطة مقيدة، وذلك لصالح الحضارة الإنسانية. ثانيها: المساواة التامة بين "أبناء الأمة" بغض النظر عن معتقداتهم[151].

إن القرار على أن تقوم التربية على التسامح وحقوق الإنسان إنما هو تعبير عن ضرورة وعن اختيار وعن التزام في الوقت نفسه:

1. ضرورة ناجمة عن حاجة المجتمعات العربية إلى التطور الضروري في اتجاه تطويق كل أشكال التوتر الموجودة أو المحتملة على كل المستويات وامتصاصها بطرق هادئة رصينة، منظمة وغير عنيفة.
2. اختيار يراهن على ذكاء أبناء العالم العربي بوصفه السلاح الحقيقي أمام كل التحديات القادمة.
3. التزام بقيم الحداثة والتنوير كشرط لفرض وجودنا في القرن الحادي والعشرين، واتخاذ موقع فاعل بين الحضارات الإنسانية[152].

ومن الشائع أن التسامح يظهر في المجتمعات التعددية، أي في المجتمعات التي تنطوي على أنساق قيم متعددة ومتنوعة؛ ولهذا فإن التسامح بالضرورة يكشف عن صراعات اجتماعية عرقية أو دينية يمكنها أن تتخذ من العنف وسيلة، لتقع نتائجه على النظام الاجتماعي برمته، ومن هنا يمكن للتسامح أن يكون بديلاً من التعصب والعنف[153].

إن المنطلق الأساسي للتسامح الثقافي يكمن في القدرة على احتواء التباين بروح نقدية ورفض مختلف أشكال التعصب. إن التباينات في

المجتمع المتعدد ليست تباينات في الآراء، بل تباينات ثقافية، والتباينات في الآراء متحركة بمعنى أن معارض اليوم قد لا يكون كذلك غداً، في حين أن التباينات الثقافية لها حدود مرسومة تتميز بالصلابة والاستمرار والدوام دون أن تكون حتماً نزاعية.

وإذا كان التباين معطى طبيعياً للإنسان، والتسامح إقراراً بشرعية التباين فمعنى ذلك أن التجمعات الاجتماعية ذات الهويات السياسية المتشابهة في المجتمعات المتعددة، محكوم عليها بالتسامح المتبادل وبذلك يتميز المجتمع السياسي بالنزعة السلمية الديمقراطية. إن الحق في التباين وشرعيته هو الحد الأدنى من الديمقراطية، ومن غير هذا الحد الأدنى ليس ثمة ديمقراطية. والفكر السياسي العربي من حيث إنه يهتم بالبحث عن التماثل والتضامن والتوافق ويعرض عن البحث عن الإقليمية، فإنه لا يغامر بتفسير الواقع المعقد الذي تفضي معرفته إلى وضع سياسة ضرورية لتحقيق التضامن أو الوحدة[154].

فالتباين ضروري حتى يمكن للهوية أن تكون هي أول معنى للوجود، والتباين ضروري للانفتاح على الآخرين، فالإنسان المعاصر يتصور التباين وكأنه معاداة، فيتبنى سلوكاً يرفض إقرار التباين باعتبار أنه يشكل صدمة نفسية[155].

وتأسيساً على أهمية بناء قيم التسامح وضرورة ترسيخه في مجتمعاتنا العربية، لابد لنا من رؤية تاريخية منهجية مجهرية لواقع توجهاتنا نحو النهوض الحضاري، ولابد في هذا السياق من أن تتم لنا عملية صهر الوحدات الطائفية والعرقية الإسلامية في بوتقة واحدة، وتوحيد الوعي

الإسلامي بكل اتجاهاته العقائدية المختلفة في رؤية فلسفية شمولية واحدة من أجل النهوض الحضاري الشامل. فالشرط الأساسي لنجاح أي مشروع نهضوي عربي مرهون بوحدة العرب وإزالة التناقضات المرَضية بين الطوائف الإسلامية وغير الإسلامية في العالم العربي. وبالتالي فإن هذه الوحدة لا يمكن أن تتم إلا في سياق العمل على بناء حقوق الإنسان واحترامها وتعزيز وجودها كقيم إنسانية عربية إسلامية، تغدق على جميع الفئات والطوائف الإسلامية وغير الإسلامية قيم التسامح والحب والسلام وحقوق الإنسان الأساسية.

إن المبادئ التربوية التي لا تهدف إلى إقامة الاتساق بين العقائد وتحقيق تكاملها الإنساني، تبقى صيحة في واد إذا لم تستند إلى قبول إجماعي لمعتقد مشترك في حده الأدنى[156]. ويشمل هذا المعتقد التسامحي المشترك كما يرى ريمون بولان أولاً: الاعتراف بالسمة الاجتماعية للطبيعة الإنسانية؛ أي بضرورة وجود الآخرين بوصفهم شرطاً أساسياً للوجود الإنساني، وأن العلاقة بين أطراف الوجود الاجتماعي يمكن أن تقوم على الحب والتسامح. ثانياً: الاعتراف بالطبيعة السياسية للإنسان، أي أن حياة الإنسان لا تستقيم إلا بوجوده داخل جماعة سياسية تخضع لسلطة عامة تحدد الحقوق والواجبات وتستهدف الصالح العام لجميع الأفراد في الجماعة. ثالثاً: المطالبة الجماعية بعدالة النظام السياسي وشرعيته، لأن العدالة هي مبدأ الوجود السياسي للأفراد والجماعات في كيانات سياسية متجانسة[157].

لقد رفع الإسلام شعار التسامح قانوناً كلياً لا يقبل التجزئة وجعله دستوراً لحياة البشر؛ فلا فضل لأحد على أحد إلا بالتقوى، من أكراد،

وبربر، وأقباط، وشركس، وفينيقيين، وحثيين، وآشوريين، وكلدانيين، وسريان، ونوبيين، وسودان، وفرس، وأتراك، وغيرهم[158]. وهذا يعني أن الأساس العقائدي لقضية التسامح راسخ في فلسفتنا وتراثنا وديننا الإسلامي. والمطلوب هو إحياء تربوي لقيم التسامح الإسلامي عن طريق التربية والانتقال بها من مجرد الحضور القيمي في مدونات الثقافة إلى حضور فعلي وقيمي عملي في إطار الحياة الاجتماعية والسياسية.

إننا بحاجة إلى حوار تقوم به الطوائف الإسلامية بعضها مع بعض في العالم العربي وفي العالم الإسلامي، بهدف التكاشف لتقريب وجهات النظر، وتقوية أسباب التكاتف واستيعاب أسباب الخلاف، إننا بحاجة إلى حوار متواصل ودوري يواكب الفكر العالمي في اتجاهاته وتطوراته. ونحن بحاجة أيضاً إلى حوار بين العرب المسلمين والعرب المسيحيين للتخطيط لمستقبل يعيش فيه الجميع بأمان واطمئنان، لهما حقوق واحدة وعليهما واجبات واحدة، مساواة في المواطنة وفي الغرض، ووحدة في الانتماء والهدف حواراً متجدداً على الدوام يرقب ويحذر ويمحِّص[159].

«إن وضع الإنسان اليوم وضع فذّ في تعقيده، وإنه يحيا في عالم محمل بأقسى ضروب التعصب والعنف والانحراف، وصحيح أن البربرية تنبثق اليوم من صلب الحضارة والتقدم، ويولد الشر من الخير، وينبع الشقاء من قلب السعادة. وصحيح أننا نشهد اليوم أمام أعيننا تهافت القيم وتداعي روح التضامن بين البشر، وانحسار روح المسؤولية وعدوان الإنسان على الإنسان، وعبادة المال والقوة والسلطان، وسوى ذلك كثير من آفات الحضارة الغالبة (...) ولكن الصحيح أيضاً أن اللعبة لم تنته (...) وأن تحضير العالم تحضيراً إنسانياً أمر ممكن وغير ممكن في آن واحد. وهذا يعني

أن بناء العالم بناءً إنسانياً يستلزم أولاً وقبل كل شيء إصلاح الفكر وإصلاح التربية لكي يستطيعا أن يضطلعا بدور فعال في بناء القيم الإنسانية التي يستلزمها بناء عصر إنساني جديد يتجه صوب مرتجيات الإنسان وحاجاته العميقة»[160].

فالإيمان بالقيم الإنسانية المشتركة، ولاسيما قيم التسامح وحقوق الإنسان ورفض التعصب، يمكن أن يتأصّل في أعماق الفرد وفي داخل بنيته النفسية؛ وأعماق الفرد هي ثقافته التي انحدرت إليه من آبائه وأجداده، وكوّنت وعيه الجماعي، فالفرد في أي مجتمع مغمور بتراث ثقافي يتجاوزه وهو التراث الثقافي للحضارة التي ينتمي إليها. وهو من خلال هذا التراث يدرك العالم ويحكم عليه، غير أن هذا التراث عندما يتجمد ولا يتجدد يسير نحو الضمور فالزوال، ويحول بالتالي بين الفرد وبين كامل إدراكه لذاته وغيره، ومن هنا كانت هناك صلة دائرية بين تجدد المجتمع وتجدد الفرد فكل منهما يجدد الآخر[161].

إن الأقطار العربية محكومة بقوى تتفرد بالسلطة بصيغتها التسلطية، وتقتل الجماهير، وتحطم الروابط الاجتماعية بين الناس، وتعمل على إحياء كل ولاءات الماضي ما قبل المجتمعية وانتماءاته كالطائفية والقبلية والعشائرية والإثنية وغيرها، بحيث يصبح الكل في حرب ضد الكل(...) وتمعن في إفقار معظم أفراد الشعب، وتنقل ثرواتها إلى خارج الحدود وتمتنع عن توظيفها واستثمارها في مشروعات إنتاج عربية؛ مما يؤدي في نهاية الأمر إلى تأجيج الأحقاد بين العربي والعربي داخل القطر العربي الواحد أو بين الأقطار العربية، وبالتالي تهميش العامل المنتج للمشاعر القومية بين الناس[162].

الجوانب السلبية الموروثة للتعصب والعصبية

تتمثل الجوانب السلبية للتعصب في مختلف ولاءات الماضي وانتماءاته كالطائفية والقبلية والعشائرية والإثنية. إن ظهور الولاءات الطائفية والانتماءات الضيقة ليس بالقدر الذي لا يرد، بل إن تشكل هذه الولاءات والنزعات يأتي انعكاساً وتجسيداً لشروط تاريخية سياسية واجتماعية واقتصادية؛ وبالتالي فإن إمكانية تغيير هذه الشروط تبقى قائمة لصالح ثقافة عربية أصيلة وشاملة[163].

«إن غالبية سكان العالم العربي مسلمون لكن الواقع الاجتماعي الراهن أحالهم إلى طوائف فتوزعوا إلى سنة وشيعة وعلويين وزيديين ودروز ... إلخ، وكذلك إلى طرق كالمهدية والختمية والوهابية والسنوسية، ومذاهب ومدارس بما يتعارض مع كل من الولاء الديني العام والولاء القومي. ويوجد إضافة إلى ذلك أقليات لغوية أو دينية أو عرقية كالأكراد في العراق وسوريا والآشوريين والتركمان والشركس والأرمن، وقبائل إثنية جنوب السودان وقبائل البربر في المغرب العربي، والمسيحيين الموزعين إلى طوائف عدة والمنتشرين في مختلف أقطار (العالم) العربي»[164].

ومن هذا المنطلق يشير عبدالله عبدالدايم إلى الضياع الأخلاقي والقيمي الذي يعانيه المجتمع العربي، ويرجع الأزمة الثقافية والقيمية في العالم العربي إلى عوامل تتمثل في سلطان الماضي والعصبية والتعصب: التعصب للرأي والقبيلة والعائلة والطائفة الدينية وسيطرة الغريزة على العقل والانفعال على الفكر. والأخطر والأدهى في هذا المستوى أن كثيراً

من المفكرين العرب «يسقطون في إطار المنظور الطائفي أو المذهبي الضيق متأثرين بالجو العام، بدلاً من أن يخرجوا منه ويوسعوا الإشكالية ويفتحوا للمسلمين خطاً جديداً»[165].

هذه الولاءات الطائفية التقليدية التي أشرنا إليها بأشكالها المتعددة تمارس الآن دورها المعوّق في عملية الاندماج الاجتماعي، ولكن ليس بسبب التنشئة الاجتماعية التي خلفتها العصور الوسطى، إنما بسبب تجدد ظهور الظروف التي كانت في أصل وجودها، ومنها التخلف والرؤية الغيبية والسلطوية السياسية والتباين الطبقي للأفراد والجماعات الطائفية والقبلية والعشائرية والإثنية، حيث يتمتع بعضها على حساب بعضها الآخر بالغنى والنفوذ والجاه؛ وبسبب ذلك فإن العصبوية التقليدية القائمة هي إما ردة فعل وإما أداة للمحافظة على امتيازات بعض الجماعات أو للحصول على الحقوق التي حرمت منها أو لانتزاع امتيازات أو مكاسب جديدة[166].

فالتعددية الثقافية واقعة أساسية في العالم العربي لا يمكن تجاهلها ولا القفز فوقها، بل بالعكس يمكن توظيفها بمنتهى الوعي في إغناء الثقافة العربية الإسلامية وتطويرها وتوسيع مجالاتها[167].

لقد أكدت اليونسكو في عدد كبير من المحاولات أهمية تربية الشباب على مبدأ التسامح والمساواة والإيمان بقيم حقوق الإنسان ورفض التعصب بمختلف أشكاله وتنوعاته. واستطاعت في دورتها الثامنة عشرة عام 1974 أن تعتمد وثيقة الإعلان عن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام،

ومن أجل حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. وفي هذا الإعلان إشارة إلى أهمية بناء المؤسسات التربوية من أجل تربية السلام بمختلف تصوراته وأبعاده، وقد نص في هذه الوثيقة على أنه يجب مساعدة كل فرد على فهم مسؤولياته والقيام بها من أجل المحافظة على السلام وتعزيزه، وأكدت الوثيقة أيضاً أهمية رفض الاستعمار بأشكاله الجديدة، والقديمة، والمستترة، ورفض كل المفاهيم العنصرية والفاشية والعرقية، وكل الأيديولوجيات التي تناقض قيم الحب والسلام[(168)].

لقد تضمن الإعلان السابق المبادئ الأساسية لتربية السلام، وتضمن الطريقة التي يمكنها أن تساعد الأفراد على رفض الحرب التي تقوم على أساس التعصب والعنصرية والعدوان والقهر والاحتلال، وعلى رفض كل العلاقات الإنسانية التي تقوم على أساس التعصب والعنف والعدوان. وهذه المبادئ كفيلة بإنماء إحساس التضامن والحب والسلام عند الأطفال والناشئة في كافة أنحاء العالم، وأن تنمي فيهم احترام الشعوب الأخرى والثقافات العالمية المغايرة، والتقاليد الخاصة بأي شعب من الشعوب.

إن التربية العربية الجديدة معنية اليوم أكثر من أي وقت مضى بأن تعلم الطفل كيف يتعايش مع الآخرين وإن اختلفوا عنه، وأن تجعل تفكيره حراً أصيلاً نزّاعاً إلى الخير والحق والعدل والحرية، يحترم القانون والملكية العامة والرأي الآخر، ويعتز بلغته وأمته ويعمل على نهضتها[(169)].

فمعركتنا مع إسرائيل لا تأخذ معناها الحقيقي إلا من خلال تأكيد الوجود العربي تمسكه بالنضال من أجل قيمه الإنسانية العريقة والمحدثة، ومن أجل القيم العالمية المرجوة. وقضية صراعنا مع الدولة الصهيونية ليست فقط قضية صراع قومي أو سياسي أو عسكري أو أمني أو جغرافي أو

اقتصادي، بل هي أيضاً وقبل كل شيء قضية صراع مع الأيديولوجية الصهيونية التي داست القيم الإنسانية كلها، وزيفت الحق وأباحت القتل والتدمير، وطردت أبناء شعب مطمئن آمن من ديارهم، بل إنها قضية صراع مع طائفة كبيرة من المجتمع العالمي وقفت إلى جانب الباطل وأيدته ونصرته. إنها معيار ومقياس لمدى ما وصلت إليه القيم الإنسانية في عصرنا من تردّ وسوء. وما الدولة الصهيونية في حقيقة الأمر سوى بؤرة من الشر والفساد وسط العالم تكشف عوراته، بل تعيث فيه وفي قيمه فساداً. وفي العالم العربي شعور يكاد يكون شاملاً بأن السياسة والقوة العسكرية للبلدان العربية على أهميتهما لن تستطيعا فعلاً مواجهة هذا الداء، إلا إذا توطدت أركان ثقافة عربية إسلامية رافضة له، باسمها وباسم القيم الإنسانية مكونة الدرع المتينة في وجه الصهيونية ومَن وراءها[170].

وكلنا يدرك أن العدو ومن معه يعملون جاهدين من أجل تفتيت هذه الثقافة وتمزيقها ومحوها بشتى السبل، حتى بأيدي أبنائها، إذ يدرك إدراكاً علمياً وموضوعياً أن الطوق الوحيد القادر على الصمود في وجه مؤامراته هو الطوق الثقافي الذي يستمد قوته من قيم الحضارة العربية الإسلامية ذات المضمون التسامحي، بحيث أصبحت هذه الثقافة العربية الإسلامية في نظر الكثيرين من ساسة وكتاب غربيين هي "الشيطان" الذي أعقب سقوط "الشيطان السوفيتي"[171].

وهنا لابد لنا من القول إن علينا التمييز في دائرة صراعنا مع الصهيونية العالمية بين النضال من أجل الأرض والوجود والحرية والكرامة وبين مفهوم التعصب، فصراعنا ضد إسرائيل والصهيونية العالمية ليس تعصباً، بل هو نضال من أجل الحق والحرية.

نحو نموذج تربوي معاصر لتربية التسامح إزاء موروثات التعصب والعدوانية

إن قيم التسامح والديمقراطية وحقوق الإنسان لا تسجل حضورها لمجرد إعلان الدولة والمؤسسات بقبولها وحمايتها، ولا يمكن أيضاً للقوانين النافذة أن توفر حسن تطبيقها، بل إن ذلك مرهون بمستوى تطور الوعي التربوي لكل فرد بحقوقه الأساسية وممارسته لها في سلوكه اليومي، ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة التربية، ذلك أن التربية هي التي تتحمل مسؤولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة بوصفه فرداً وعضواً في مجتمع معين، ثم عضواً في المجتمع الإنساني العام، فالتربية هي التي تشكل عقول الأجيال، وهي التي تنمّي لديهم قيم العمل والسلوك[172]. وهذا يعني أنه لا يكفي صدور دستور ديمقراطي لتتحقق الديمقراطية، إذ تعد التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية شرطا ضروريا لممارسة الديمقراطية، حيث تصبح القيمة الديمقراطية مستقرة في أعماق الناس ودخائل نفوسهم[173].

ولكي لا تبقى حقوق الإنسان وقيم التسامح حبراً على ورق يترتب على التربية المعاصرة أن تؤصل في الوعي الجمعي الحقوق التاريخية للإنسان ورفضاً مطلقاً لكل أشكال التعصب والتمييز العنصري والعرقي، وأن يعلم الناس وبخاصة الأطفال كيف يدافعون عن قيم الحق والتسامح وكيف يدافعون عن قدسيتها. ومن هنا تبرز الأهمية القصوى لقضية «نشر الوعي والتربية على قيم التسامح وحقوق الإنسان والديمقراطية» وهذا ما دعا الأمانة العامة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم إلى التأكيد دائماً:

1. أن من يعي حقوقه ويدركها جيداً يكون أقدر من غيره على حمايتها.
2. أن المعرفة الجماعية لقيم التسامح وحقوق الإنسان تمثل أحسن وأضمن درع يدرأ مخاطر الانتهاكات.
3. وأن من يعرف حقوقه يصبح أكثر حرصاً على احترام حقوق غيره، وهو ما يبشر بمجتمعات أكثر تسامحاً، وأميل إلى التعايش السلمي[174].

وهذه الدعوة هي تأكيد لما ورد في ديباجة إعلان منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) من أن «الحرب تبدأ من عقول البشر». فالخطوة الأولى تكمن إذاً في مكافحة انتهاكات حقوق الإنسان وإثارة الوعي بمضمون حقوق الإنسان وقيم التسامح في عقول البشر، وذلك لخلق أنماط سلوكية إنسانية متقدمة لديهم، وإيقاظ حبهم للعدالة وتنمية عواطف التسامح والمودة تجاه كل البشر دون تمييز على أساس الدين أو العرق أو الجنس أو اللون، ليكونوا على استعداد للمشاركة في وقف انتهاك حقوق الإنسان في مختلف المستويات[175].

إن وعي الآخر والاعتراف بوجوده وبشرعية هذا الوجود ليس مفهوماً مجرداً أو رومانسياً، ولا يمكنه أن يكون كذلك، ولكي يتحقق هذا الوعي ويكون مجدياً لابد له من أن يؤسس على تعليم التسامح وحقوق الإنسان بصورة غير قابلة للمصادرة، أو الإلغاء، أو التعطيل، أو الانتقاص.

يمكن للتربية ألا تقف عند حدود تفريغ الشحنة التعصبية في العقائد السائدة، ويمكنها أن تعمل على تحقيق الاتساق والتكامل بين هذه العقائد، وأن تؤكد أهمية القبول الجماعي لمعتقد مشترك في حده الأدنى[176]. فالإيمان بالقيم الإنسانية المشتركة كما نوهنا سابقاً يمكن أن ينبع من أعماق

الفرد ومن داخل بنيته النفسية، فالفرد في أي مجتمع مغمور بتراث ثقافي يتجاوزه، وهو التراث الثقافي للحضارة التي ينتمي إليها[177].

إن أي مجتمع مبتلى بالتعصب هو مجتمع مريض، وعندما توجد إرادة صادقة لتجاوز هذا التعصب فإنه يمكن اعتماد تربية التسامح، وما أكثر مبررات إيجاد صيغة علمية لهذه التربية في العالم العربي الذي ينخر عظامه بلاء التعصب والعنف والإكراه الذي يسود بين جنبات الحياة الاجتماعية، ويتمثل ذلك في اغتيال حقوق الإنسان والظلم الاجتماعي، وغياب الحريات العامة.

إن الحقيقة التي تؤكدها التجربة الإنسانية هي أن الديمقراطية تعتبر المنطلق الحيوي لحل التناقضات السياسية والمذهبية والمجتمعية بشكل سلمي، لأنها في جوهرها تستهدف تنظيم ممارسة السلطة السياسية في الحدود التي لا تهدر حقوق الإنسان وحريته من حيث كونه مواطناً يتنازل عن جزء من هذه الحرية لضمان الحفاظ على الجزء الآخر؛ إنها عملية تنظيمية في الأساس يتمثل محورها في ضمان حقوق المواطنين من حيث هم مواطنون لا رعايا إزاء السلطة، ومن ثم فالديمقراطية الحقة تتأسس على مجموعة من القيم والأعراف الإنسانية العامة: كالتسامح، والتعايش، واحترام الآخر، والحوار، والحل السلمي للخلافات مع احترام حقوق الإنسان والالتزام بها كأرضية للممارسة في كافة هذه الحالات[178].

ولابد في هذا السياق من العمل التربوي الجاد والمستمر لتأصيل الحقوق الإنسانية وقيم التسامح في وعي الأجيال، وتعريف أبناء الوطن بحقوقهم، ومن ثم تأصيل ممارستهم الحقوقية والتسامحية. ولابد أيضاً من

تعريف الحكام حدود سلطاتهم ومسؤولياتهم بعيداً عن كل ادعاء، أو تلبس بالصفات الإلهية، وتأكيد أن الحريات السياسية ليست تمرداً على السلطة، وأن محبة السلطان والولاء لشخصه ليست إخلاصاً للوطن أو للأمة[179].

إن التحرر من داء التعصب والتفرقة والنزعات العنصرية في المجتمعات العربية أمر مرهون بإذكاء عملية تربوية تتصف بطابع الشمول والأصالة والعمق، وتكون قادرة على توظيف كل الطاقات التربوية والمدرسية في تعزيز بناء قيمي وروحي قوامه التسامح والسلام وحقوق الإنسان. ولا يمكن لنا أبداً أن نجهل اليوم الأهمية الكبيرة لتدريس مواد حقوق الإنسان ونضال الإنسانية من أجل الحرية والسلام والتسامح في مدارسنا، وأن يُوجَّه إعلامنا لتعزيز هذه الانطلاقة التربوية التي تشكل ضرورة تاريخية حيوية لا مندوحة عنها.

ومهمة المدرسة هنا هي التركيز على مفهوم التسامح والسلام ومحاربة مفاهيم العرقية والعدوانية وقيمهما، حيث يترتب عليها من أجل هذه الغاية أن تضع في مناهجها مقررات حول السّلام وأهميته في الحياة المعاصرة والمستقبلية للإنسان، ويمكن أن تتم هذه الخطوات في جميع مراحل التعليم[180]. حيث يمكن للتعليم أن يلعب دوراً كبيراً في تصحيح الخلل الذي يعانيه نسق القيم الراهن، ولاسيما القيم الإنسانية، ويستطيع أن يعمل على إرساء قيم تنموية واتجاهات مجتمعية تساعد المنطقة على مواجهة التحدي الذي أفرزه تصدع قيم العمل والإنتاج وتراجع قيم الحب والتسامح والسلام وحقوق الإنسان[181].

فجوهر السلام والتسامح لا يتحقق بمعاهدات ومفاوضات ووقف إطلاق نار وتمثيل دبلوماسي مشترك، بل يتحول إلى حقيقة حيّة ومنهج أصيل إذا أخذ مكانه في وعي الشعوب وعقولها، وحين ترتضيه هذه الشعوب طريق هداية ومصير[182]. ومن أجل الوصول إلى هذه الغاية يمكن العمل على بناء تربية متطورة من أجل السلام وحقوق الإنسان، وأن تؤسس المدرسة العربية التي يمكنها أن تؤصل في نفوس الأجيال قيم السلام والتسامح وحقوق الإنسان.

تقول المربية بيني ريردون: «إن على التربية أن تواجه التحدي، وأن تعمل على إعداد الصغار لتحمل مسؤولياتهم الكونية والعالمية (...) وأن يتقبلوا أيضاً مسؤولية العمل على خلق مجتمع عادل تسوده قيم التسامح وحقوق الإنسان»[183]. فالتسامح نتيجة وليس سبباً، وهو ينجم عن منظومة من العوامل والمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

لقد فرضت الضرورة التاريخية للتسامح نفسها في المجتمع الهندي المركب من عشرات القوميات والأديان ومئات اللغات المحلية، وهذا التسامح فرض نفسه لأنه يشكل الأساس التاريخي لوحدة هذا المجتمع واستمراريته[184].

إن التحدي الذي يواجهنا الآن وفي المستقبل هو أن يكون لكل واحد من أبناء الوطن آراؤه وأفضلياته، دون أن ينكر ذلك على الآخرين هذه الحقوق، وأن يقر بأن آراء الآخرين وأفضلياتهم تستحق قدراً كبيراً من الاحترام.

إن العمل الحقيقي من أجل السلام لا يكون إلا بممارسة هذه الفضيلة التي يسميها الفيلسوف البريطاني برناردو بليانو "الفضيلة الصعبة" وهذه الفضيلة هي فضيلة التسامح والإيمان الكبير بمبدأ قبول الآخر على مبدأ الاختلاف[185]. فالتسامح ضروري ولاسيما عندما توجد مجموعات مختلفة بمعتقداتها الأخلاقية أو السياسية أو الدينية، حيث تدرك هذه الجماعات أن لا خيار أمامها سوى العيش معاً، لأن البديل الآخر هو الصراع والموت[186].

يقول الفيلسوف الإنجليزي جيسوب[187]: إن على الإنسان أن يسافر إلى بلاد أجنبية إذا أراد أن يتعلم التسامح، والمقصود بالرحلات ليس الرحلات السياحية حيث لا يرى المسافر إلا المناظر الجذابة بتوجيه من مكاتب السياحة، والتي لا تعبر عن حقيقة ما هو أجنبي. فالقضية هي أن الرحلة يمكن أن تكون لمهمة مهنية، ومن ثم يضطر إلى العمل، وإلى طرح أفكاره ومقارنة معتقداته بمعتقدات الآخرين[188]. فإذا رأى الإنسان أن كل ما هو أجنبي رديء فهو متعصب، وإذا كان مستعداً أن يتخلى عن تراثه ليتكيف مع ما هو أجنبي فهو ليس متسامحاً، لأنه في هذه الحالة يرغب في أن يكون مقبولاً في البلد الأجنبي وهو موقف مضاد للموقف السابق[189].

وتأسيساً على ذلك ومن أجل تطوير تجاربنا التربوية لابد لنا من الإشارة إلى الجهود التربوية والسياسية الكبيرة التي بذلتها منظمة اليونسكو لتجسيد مبادئ السلام والتسامح وحقوق الإنسان، لقد أنشأت منظمة اليونسكو نظاماً من المدارس المتعاونة التي تسعى إلى بناء تجربة تربوية حيّة في بناء مفاهيم السلام والتسامح بين الأطفال والناشئة، حيث تتضمن هذه

المدارس برامج متكاملة من أجل غرس قيم السلام والتسامح بين أجيال المتعلمين والدارسين. ويوجد اليوم أكثر من 1300 مدرسة للسلام في 74 دولة عضواً في منظمة اليونسكو. وتهدف مناهج هذه المدارس إلى وضع تقنيات ومقررات جديدة للتعليم من أجل تعزيز تربية السلام والتعاون، ومن أجل تسهيل عملية تبادل الخبرات المكتسبة بين البلدان الأعضاء المشاركة في البرنامج.

وتعتمد هذه المدارس نشاطات تتركز في أربعة محاور هي: القضايا العالمية والدور الذي تلعبه هيئة الأمم المتحدة في إيجاد الحلول لهذه المشكلات، ومن ثم حقوق الإنسان؛ وبالتالي التعريف بالبلدان الأخرى والثقافات الأخرى، وأخيراً التعريف بالإنسان والبيئة التي تحيط به. ويلاحظ أن النشاطات المعرفية لهذه المدارس تختلف من مدرسة لأخرى ومن بلد لآخر؛ ففي بولندا على سبيل المثال هناك 40 مدرسة مشاركة، تقدم للأطفال معلومات عامة عن بلدان مجاورة، وفي كل عام يقضي تلاميذ هذه المدارس عطلتهم الصيفية في أحد البلدان المجاورة، ولاسيما في معسكرات الكشافة، واتحادات الشباب الرياضية. ومن أجل هذه الغاية يتلقى الأطفال تدريبات لغوية أجنبية من أجل التواصل مع ثقافات البلدان المجاورة ومعرفة عاداتها. ويقدر لمثل هذه النشاطات أن تعزز قيم السلام والتسامح وتأصيل هذه القيم في نفوس الناشئة وعقولهم.

وتمثل التربية من أجل التسامح حقاً من حقوق الإنسان، ومنطلقاً أساسياً من منطلقات بناء الوجود الإنساني المتكامل القائم على العدالة والحق والخير والديمقراطية؛ فمستقبل كل دولة ومستقبل الإنسانية جمعاء

مرهون إلى حد كبير بالأفكار والاتجاهات والقيم ومعايير السلوك التي يمكن للتربية أن تغرسها في نفوس الناشئة والأطفال[190].

فالرؤية التي يمتلكها كل منا عن العالم بالغة التعقيد، وترتكز إلى شبكة من الآراء ومنظومة من الأفكار والعقائد والنماذج التي تحدد سلوكنا ومواقفنا من الحياة[191]. ويميز الخبراء في هذا الصدد بين مستويين من الوعي الإنساني هما: الوعي العلمي أو النظري من جهة، والوعي العادي من جهة أخرى. فالوعي العادي هو وعي الحياة اليومية الذي ينجم عن خبرة الحياة والملاحظات الشخصية الخاصة بحياة كل منا. وفي مستوى هذا الوعي يدرك الناس العالم ويحكمون عليه بطريقة مشوهة، وذلك لأنهم يستندون في نسق هذا الوعي إلى منظومة احتياجاتهم المباشرة دون البحث عن جوهر الظواهر القائمة، وهذا يعني بالضرورة أن الوعي العادي اليومي ينطلق من قاعدة عامة تؤدي بالشخص إلى المغالطات، والأحكام المسبقة، والأحكام الخاطئة.

ففي أغلب الأوقات والحالات (في مستوى الوعي العادي) تتشكل الأفكار الخاطئة حول الشعوب والجماعات الأخرى، وتشكل هذه الأفكار مجموعة من الأحكام المسبقة التي تؤسس على أنماط نموذجية من النظرة إلى الشعوب الأخرى.

وهنا يتعيَّن على التربية بمؤسساتها المختلفة أن تساعد التلاميذ على تجاوز هذه النظرة التي يحكمها الوعي اليومي، وأن تطور لديهم وعياً علمياً يساعدهم على استيعاب الحقيقة بأسلوب علمي يتميز بطابع الأصالة والعمق، وهذا الوعي العلمي المطلوب يساعد الناشئة على التحرر من

إسار تجربتهم الحسية المباشرة، والتحرر من إكراهات الاستنتاجات العامة المباشرة، ويمكنهم بالتالي أن يمتلكوا القدرة على كشف العلاقات الجوهرية التي تقوم في بنية الأشياء والظواهر، وذلك على خلاف ما يجري في نسق الوعي اليومي المباشر.

ينطلق الوعي العلمي من مفاهيم وتصورات علمية واضحة ومن أحكام نظرية مجردة، وهو الوعي الذي يمكّن التلاميذ من امتلاك صورة موضوعية عن العالم في وضعيات تطوره وتغايره ونمائه، وهذا الوعي يجعل التلاميذ يدركون بصورة علمية أسباب الحروب وأهمية الشروط الموضوعية من أجل المحافظة على السلام في مستوى الحياة الإنسانية. ومع ذلك إذا كان صحيحاً أن امتلاك المعلومات يشكل قاعدة أي رؤية للعالم، فإن هذه المعلومات لا تضمن أبداً بلورة الرؤية والنظر إلى الحياة. ومن أجل أن تلعب هذه الرؤية دورها في تشكيل السلوك يترتب على هذه المعلومات أن تتحول إلى معتقدات وآراء واتجاهات وقيم، وهذا التحول لا يتم بسهولة وذلك لأن الشخص متأثر إلى حد كبير بمفاهيم سابقة تحتم عليه أن يأخذ وضعية فردية محددة حول القضايا المطروحة.

ومن أجل إعداد شخص عالمي يمتلك توجهات وقيماً عالمية فلا يكفي أن نقدم له المعلومات عن العالم، بل لابد من تنظيم وضعيات يعيشها بصورة شخصية، وذلك لأن التجربة التي يستمدها من خبراته الخاصة وانفعالاته وإرادته تشكل محرك سلوكه، وفي النهاية يمكن القول إن قدرة شخص ما على ترجمة المبادئ إلى فعل تعد مؤشراً على معيار تشكل رؤيته ونظرته إلى العالم.

تبين الأبحاث العلمية الجارية في هذا المستوى بأن تشكيل الرؤى إلى العالم عملية معقدة بجوانبها المختلفة، وهي تتنوع بتنوع الأعمار والحالات. لقد بينت التجربة أن أطفال المستوى المدرسي الأول يمتلكون آراء واتجاهات غير مستقرة أو متبلورة بصورة نهائية، وأن هذه الآراء والاتجاهات مرهونة إلى حد كبير بالظروف والخبرات التي تحيط بهؤلاء الأطفال.

إن تشكل نظرة الطفل إلى العالم ونمو إمكانيات هذه النظرة يُعَدُّ مؤشراً إلى تطور نوعي عند الطفل في سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، وفي هذه المرحلة من الحياة لا يكون الطفل قد اكتسب المعلومات فحسب، بل تكون هذه المعلومات من طبيعة خاصة مشحونة بانفعالات الطفل وتجاربه. وبالتالي فإن الطفل في هذا العمر يكون في مستوى القدرة على استخدام مفاهيم مجردة، وعلى التمييز بين العلاقات السلبية، وعلى تفسير جوهر الظواهر، وهذا يعني أن آراءه واتجاهاته قد أصبحت أكثر استقراراً، وأن هذه الآراء والاتجاهات أصبحت في مستوى القدرة على أن تترجم نفسها إلى فعل وسلوك.

فالثورة التربوية تشكل في عصرنا كما يقول ميشيل لوبرو (Michel Lobrot): «شرطاً لازماً لكل ثورة مهما يكن شأنها»[192]. وتأسيساً على ذلك يمكن القول: إن تربية الأطفال في بوتقة رؤية منفتحة، ورؤية موضوعية للعالم بعيدة عن مشاعر التعصب والتمييز يمكن أن تستند إلى تعليم يعزز قيم التسامح وحقوق الإنسان عبر مختلف مقررات التعليم ومواده، بدءاً من الرياضيات والبيولوجيا والأدب واللغات. ومع ذلك فإن المواد الأكثر أهمية هي المواد الاجتماعية كالأدب والتاريخ والجغرافيا

والدين؛ فالأطفال يتعلمون عبر هذه المقررات الاجتماعية كيفية تطور المجتمعات الإنسانية وتاريخها، ويدركون العلاقات التاريخية التي تربط بين الأمم والشعوب. وهذه المعلومات تساهم في تشكل الرؤية العلمية للأطفال إزاء العالم، وبالتالي فإن مثل هذه المعلومات يمكنها أن تؤثر في عاداتهم واتجاهاتهم ومواقفهم من معاصريهم في البلدان والشعوب الأخرى.

ومن أجل بناء هذه الروح العلمية وتشكيل المواقف الإيجابية نحو السلام وحقوق الإنسان، فإن المواد العلمية يمكن أن تقدم وفق صيغة من التخطيط الذكي المنظم، حيث يعتمد هذا التنظيم على مواد تربوية خاصة ومناهج تعليم محدودة هدفها تحقيق قيم السلام في نفوس الأطفال والطلاب. وفي هذا الصدد يقول أركون: «إن الحديث عن التربية يعني أولاً تعيين القيم التي تؤسس النظام الأخلاقي والحقوقي والسياسي للمجتمع وتنظيمها»[193].

فالتربية صيرورة يكون فيها الإنسان ذاتا وموضوعاً في آن، ومن هنا يترتب على التربية التسامحية أن تنمي في الإنسان الحس النقدي، وأن تعلمه كيف يضع موضع الشك أكثر الأفكار عمومية في انتشارها وقدسية في مركزها[194]. فالسؤال الكبير الذي يشغل التربية الأمريكية اليوم على سبيل المثال هو: كيف يمكن إعداد الطفل كي يكون قادراً على مواجهة البيئة التي يعيش فيها بالفكر والتأمل العقلي، وكيف يمكن تزويده بالقدرة على أن يقارع الحجة بالحجة وليس بالاعتداء الجسدي[195]؟ وهذا يعني أن التربية

الأمريكية تسعى إلى إعداد الإنسان الذي يمكنه أن يعالج قضاياه في جو من الإحساس بالأمن والثقة وقبول الآخر وعدم اللجوء إلى العنف. ومع ذلك كله فإن هذه التربية لم تنجح كلياً في إزاحة مظاهر العنف من الساحة التربوية، وهذا يعني أنه يجب أن يتضافر الفعل التربوي مع منظومة الفعاليات الاجتماعية التاريخية التي تؤكد مبدأ المساواة والحرية والحق. وهذا يعني أن العامل الاجتماعي يجب أن يتضافر مع العامل التربوي جنباً إلى جنب من أجل بناء قيم المحبة والتسامح؛ فالتغير لا يجري وفق خط وحيد الاتجاه بل يتم وفق اتجاهات متعددة ووفق مبدأ جدلي قوامه تبادل التأثير بين مختلف المتغيرات والعوامل في عملية التغيير الاجتماعية. ووفقاً لهذه الرؤية فإن الذهنية هي انعكاس للواقع الاجتماعي، وبالتالي فإن حركة الواقع الاجتماعي تتم وفق متغيرات عديدة أبرزها ذهنية الأفراد والطابع الثقافي العام الذي يحكم دورة الحياة الاجتماعية.

لقد بين تاريخ الاستبداد أن الحقائق والوقائع التاريخية قد تعرضت للتزييف والتشويه من جانب الطغاة، ومن هذا المنطلق يترتب على تربية التسامح أن تمكن الناس من التمييز بين الوقائع التاريخية، وتحديد مسار هذه الوقائع بعيداً عن التحريف والتزييف والتزوير.

لقد بين المفكر العربي عبدالرحمن الكواكبي في كتابه **طبائع الاستبداد** أن مواجهة الاستبداد والظلم وتأكيد الحضور السامي لحقوق الإنسان يكون عن طريق التربية والتعليم، فالتربية هي الدواء «والدواء هو أولاً تنوير الأفكار بالتعليم»، على حد تعبير الكواكبي[196]. وعلى هذا يمكن للتربية التسامحية أيضاً أن تعلم الإنسان كيف يقف ضد الاستبداد، وأن تكسبه

الكيفية التي يحكم نفسه فيها، وبالتالي أن تجعله يعرف جيداً كيف ينقل الحقيقة إلى الآخرين دون تشويه أو تزييف أو انتقاص.

إن تعليم حقوق الإنسان هو منطلق قيم الحب والسلام بين الناس والأمم، وهذا ما أكدته المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، حيث شددت على أهمية تشبع الناشئة بمضامين الحقوق الإنسانية: «لكل شخص الحق في التربية (...) ويجب أن ترمي التربية إلى التفتح والازدهار ودعم حقوق الإنسان والحريات، ويجب أن تسهل التفاهم والتسامح والمحبة بين كل الأرهاط الاجتماعية والدينية». فالتربية على قيم التسامح وحقوق الإنسان تعني دمج مبادئ التسامح وحقوق الإنسان واتخاذها مرجعية أخلاقية توجه المواقف وتقود السلوكيات، وبالتالي فإن هذه المبادئ والقيم لا تلقن عن طريق الترهيب أو الأوامر والنواهي التعسفية، بل يتم إدخالها في الوعي واللاشعور، كي تصبح قوة ضاغطة تفلت من سيطرة الأنا، حيث يمكنها تجاوز حالة القلق والتوتر، عندما تدخل هذه القوة في صراع مع مكونات أخرى للشخصية، كما يمكن لهذه المرجعية أن تتغلب على وضعيات تصلب الشخصية، وتحجر المواقف الذي يعوق قدرة الإنسان على التلاؤم مع الحالات الجديدة[197].

تبدأ تربية التسامح بمعرفة الآخر، والسلوك الديمقراطي بدوره ينطلق أيضاً من هذه المعرفة، ويعد هذا الشرط جوهرياً في أساس كل فعل ديمقراطي وتسامحي. فتجاوز الوسط الذي يعيش فيه الإنسان، والاهتمام بالبلدان المجاورة، وبأركان الحياة الإنسانية في كل مكان من المعمورة، أمور تشكل اليوم حجر الزاوية في كل سلوك ينحو أن يكون ديمقراطياً وإنسانياً. وهذا يعني أن المرء يدرك اليوم بأن أي حدث في هذا الكون

ستكون له نتائج سلبية أو إيجابية على وجودنا وحياتنا، ويمكننا أن ندرك في هذا السياق أن ثورة ما تحدث في بلد ما مهما يكن بعيداً عن مجال وجودنا الجغرافي ستمس بآثارها كل البلدان، مهما ابتعدت أو اقتربت من مكان الحدث.

لقد تضمن إعلان حقوق الإنسان للثورة الفرنسية عام 1789 في مادته الرابعة أن الحرية هي حرية القيام بأي فعل لا يضر بالآخرين، وهذا المبدأ يمكنه أن يندرج في كل برنامج تربوي بوصفه واحداً من أهم مبادئ التسامح وقيمة من أهم قيم الديمقراطية. وهذا يعني بالضرورة أن فرض المعتقدات يضر مهما كانت الوسائل المستخدمة، وأن كل شكل من أشكال التمييز والعنف يتنافى مع القيم الديمقراطية، وأن كل محاولة للاستيلاء على السلطة بوسائل غير مشروعة تُعَدُّ عملاً يمس الحريات العامة ويغتال القيم الديمقراطية، وهنا يمكن أن تتمركز تربية التسامح وتربية الديمقراطية.

إن تعليم حقوق الإنسان هو أساس كل تربية تسامحية، ومنطلق كل تربية من أجل الديمقراطية، وهذه التربية يمكن أن تتجاوز حدود تعلم هذه المبادئ، كما يمكنها أن تزود الأطفال بالوسائل والقوة التي تجعلهم ينافحون عن هذه القيم والمبادئ، ويفتدونها بالنضال والمقاومة، من أجل بناء الضمانات الحقيقية التي تكفل لهذه المبادئ حضورها وتألقها وازدهارها[198].

فالسلوك الديمقراطي يشتمل بالضرورة على مبدأ التسامح الفعال الذي يقوم على أساس الاعتراف بكرامة مختلف التنوعات الاجتماعية، ومعرفة مختلف التنوعات الثقافية والتركيز على مبدأ التسامح الفعال، وليس

التسامح السلبي الذي يعني صورة من صور موقف اللامبالاة حيال الآخرين. فمبدأ التسامح الفعال يقوم على أساس أن للغير الحق في أن يعيش كما يشاء، وفي أن يفكر كما يريد، وفي أن يتصرف بصورة مختلفة[199].

إن السعي إلى مهاجمة أزمة التعصب والعدوان في ضمائر الشباب والأطفال العرب يكمن في بناء مضمون اجتماعي جديد للتربية العربية، وهو مضمون يؤكد إنتاج مواطنين فطنين، قادرين على التمييز ومحاكمة الأمور محاكمة عقلية، حيث يصعب تضليلهم، أو تعريضهم لتأثير سموم الحقد والكراهية[200].

ولابد من الإشارة في هذا السياق إلى أن تعلم حقوق الإنسان يتطلب أكثر من توفير المعلومات والقنوات، فهو يهدف أيضاً إلى غرس حب قوي للمبادئ والقيم التي تقوم عليها هذه الحقوق كاحترام الكرامة الإنسانية، وحقوق الآخرين، وتعزيز قدرة الناس على مناصرة حقوقهم ومحاربة الجهل واللامبالاة، ولذلك فإن المعلومات الخاصة بتعليم حقوق الإنسان يجب أن تدخل في كل أنواع التعليم.

فالسلام لا يمكن أن يجد طريقه إلى حياة البشر قبل أن يتأصل في قلوبهم وعقولهم قيمة تربوية تفيض على النفوس وتستنهض القدرات والهمم؛ وهذا يعني أن بناء السلام في أذهان البشر يأخذ طابع عملية تربوية بالدرجة الأولى، وعلى هذا الأساس يجري تركيز العلماء والمفكرين والساسة على بناء المجتمع الذي يؤمن بقيم السلام والحق والإخاء والمساواة والعدالة والتسامح[201].

ولابد في هذا السياق من الإشارة إلى الدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه الآباء في مجال إكساب الأطفال اتجاهات ومواقف عنصرية أو تسامحية من الجماعات الاجتماعية الأخرى؛ حيث تبين الدراسات وجود علاقة ترابط كبيرة بين مواقف الآباء التعصبية ومواقف أبنائهم، حيث يتشبع الأطفال بقيم آبائهم العنصرية عن طريق التوحد والتقمص والتقليد[202].

ففي بداية سن المراهقة تتبلور الأحكام العنصرية المسبقة، ويصبح من الصعب جداً على المرء أن يتخلص منها لاحقاً. ومهمة التعليم هنا هي العمل على تأصيل قيمة تقبل التنوع اللانهائي للآدميين داخل الجنس البشري، وأن يؤكد قيمة الوحدة والتنوع كوجهين لحقيقة واحدة[203]. فتنوع الثقافات والتراث والمجموعات العرقية والمعتقدات والعادات والتقاليد يشكل تنوعاً داخل الوحدة الإنسانية، والتسامح هو رعاية التنوع من خلال الوعي بالوحدة والسعي من أجلها[204].

يعمل بعض الأمم على تحديث أنظمته التربوية وبناء نظام تربوي حديث يعتمد على معطيات الحداثة ومعطيات علم النفس وعلم النفس التربوي وعلم نفس الطفولة والمراهقة في مواجهة التربية التقليدية المتصلبة التي تؤدي إلى تصلب الشخصية وإلى تأكُّل القيم الإنسانية الخلاقة؛ فالتربية التقليدية بدأت تخسر مواقعها في مجال الحياة السياسية والاجتماعية، وبدأت التربية الحديثة تطرح نفسها بصفتها ضرورة تاريخية ملحة تستطيع أن تستجيب لمتطلبات الحياة، بما تقتضيه من قيم التسامح والمودة والإخاء وقبول الآخر؛ فالتربية الحديثة تقوم على أسس موضوعية وتاريخية تتعارض كلياً مع أسس التربية التقليدية القديمة ومنطلقاتها، ومن هنا تبرز

الحاجة إلى تبني التربية الحديثة وفقاً لمعاييرها ومبادئها الديمقراطية الخلاقة. وهنا يمكن للجدول التالي أن يوضح الصورة المقارنة بين مبادئ التربية الحديثة ومبادئ التربية التقليدية:

التربية الحديثة	التربية التقليدية
تأكيد على خصوصية الطفل	الطفل راشد صغير
الطفل خير بطبعه	الطفل شرير بطبعه
الطفل محور العملية التربوية وغايتها	التركيز على المحيط والثقافة
مبدأ اللعب كأداة من أدوات التربية	رفض مبدأ اللعب كوسيلة تربوية
الثواب والتقدير الدائم والمساندة	العقاب والقصاص الجسدي
التربية تحرير	التربية ترويض
التفكير والنقد والتحليل	الحفظ والاستظهار
العنصر الإيجابي للطفل	الطفل صفحة بيضاء
مبدأ الحوار	مبدأ الإلزام والقسر
مبدأ المسؤولية	مبدأ الاتكالية
مبدأ الاستقلال	مبدأ التبعية
مبدأ الاعتماد على التجربة الذاتية	الاعتماد على تجارب الآخرين
تربية متغيرة لزمن متغير	التربية المستوحاة من الماضي
التربية عملية حياة وليست إعادة حياة	التربية إعداد للحياة
تفريد التعليم لخصوصية كل طفل	التربية نموذج واحد
تبسيط العملية التربوية	تلقين التربية بصورة مجردة
تقديم التربية على التعليم	تقديم التعليم على التربية
التربية عملية حياة من الولادة إلى الرشد	التربية مرحلة وقتية تعد للمستقبل

فالتربية الحديثة على حد تعبير عبدالله عبدالدايم: «تدعو إلى تكوين الإنسان وليس إلى تكوين علامة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق

جسم هزيل، وعاطفة ضامرة، وإحساس متبلد، وخلق مضطرب وقدرات نفسية مدحورة»[205]. «فالمعلومات ليست هي التي تخلق الرجال، وإنه لا يكفي للمرء أن يتعلم لغات عديدة وأن يعرف حساب اللامتناهيات كيما يستحق الثقة ويكون مصدراً لسعادة أولئك الذين يحيا معهم ويكون نافعاً للمجتمع قادراً على العطاء له»[206]. فالتربية الحديثة في نهاية الأمر تشكل المقدمات الضرورية لكل تربية تسامحية وديمقراطية، ومن هنا تبرز أهمية تحديث التربية وقيمها وأسسها من أجل مجتمع أكثر رفاهية وتسامحاً وإيماناً بالقيم الديمقراطية.

نحو منهجية لتأصيل قيم التسامح وحقوق الإنسان

حقوق الإنسان وقيم التسامح - كما بينا سابقاً - أصيلة في تاريخنا وثقافتنا وإسلامنا، وإذا كان الواقع الثقافي يشهد غياباً ملحوظاً لهذه القيم والحقوق، تحت تأثير جملة من الظروف التاريخية والمتغيرات السياسية، فإن تأصيل هذه القيم وفقاً لروح التراث الإسلامي الخصيب يطرح نفسه على أنه ضرورة تاريخية وتربوية ملحة. وهذا يعني أنه يتعين على التربية العربية أن تستوحي هذه القيم من التراث العربي الإسلامي بصورته المشرقة، ولاسيما في عهد النبي - صلى الله عليه وسلم - وفي عهد الخلفاء الراشدين، ويضاف إلى ذلك بعض الحقب المتطورة في التراث العربي الإسلامي، كما في عهد عمر بن عبد العزيز وهارون الرشيد والأمين والمأمون والمعتصم.

وإذا كان العالم العربي يتعرض اليوم لأخطر أنواع الغزو الثقافي فإن الأنظار ترنو إلى التربية لتتولى دراسة التراث العربي الإسلامي وتحليله

وتجديده من خلال ذاته، ومن خلال تفاعله مع الثقافات العالمية، ومع حاجات الحاضر والمستقبل. وأهم ما تتولاه التربية في هذا المجال يكون في إحياء القيم الإنسانية في ذلك التراث، بحيث تغدو قوة دفع تيسر التمثل الصحيح للحضارة العلمية التقانية، وتجديد الحضارة العربية التي فجرها منذ قرون عديدة.

ومن أهم القيم التي تستجيب لضرورة التأصيل هي هذه التي تشكل منطلق التوليد الحضاري، والتي يجب على التربية إبرازها والعناية بها عناية خاصة، وهي قيم التسامح وحقوق الإنسان واحترام العلم والعلماء وتكافؤ الفرص والتعاون والتضامن، إلى جانب القيم الأخلاقية والاجتماعية ذات الطابع الحضاري[207].

فالحقوق الإنسانية التي وردت في الإعلان العالمي لميثاق حقوق الإنسان أصيلة في الفكر الإسلامي؛ وهذا ما تؤكده أغلب الدراسات والأبحاث الجارية في هذا السياق[208]. وبعيداً عن الضوضاء والضجة التي تثيرها حقوق الإنسان في الإعلان العالمي وغيره من المواثيق الدولية، يمكن القول إن تمثل تعاليم الإسلام وقيمه التي رفعت الإنسان إلى أسمى المراتب يضمن لنا الانطلاق نحو تحقيق كرامة الإنسان وحقوقه الأساسية.

إن ما نعنيه بالتأصيل هنا هو تعزيز قيم حقوق الإنسان والتسامح في ظل العطاءات القيمية للفكر الإسلامي المستنير، لتكون هذه الحقوق جزءاً من تجربتنا الحيّة الحقيقية في مجالات الحياة المختلفة.

إن الثقافة العربية القائمة تمتلك عناصر ثقافية تسامحية فاعلة يمكن أن توظف في عملية التأصيل الثقافي لقيم التسامح والحب والسلام، فلو

أخذنا على سبيل المثال الأمثال الشعبية بوصفها بلورة حقيقة للسلوك الأخلاقي الإسلامي لوجدنا أن الثقافة العربية تفيض بالقيم التسامحية التي يمكنها أن تعزز عملية التأصيل[209].

وثمة منهج للنظر قي قضية الفلسفة التربوية للتسامح والتي تكمن في مسار التأمل الفلسفي، وقيمة هذا المنهج تكمن في أن الأفكار التي نقاومها، ونتعصب ضدها تنطلق من أرومة أفكارنا نحن[210]. فالبشر مزودون بقوة الحكم، ولكنهم في الوقت نفسه معرضون للوقوع في الخطأ[211].

نحن في حاجة إلى وقت كاف لطرد الكراهية وتجاهل الآخر واحتقاره، ونحن اليوم في أمَسِّ الحاجة إلى ضرورة التعاون لمواجهة الاحتياجات العاجلة للإنسان في العدالة والكرامة والاحترام، قبل الحاجات المادية التي تحقر من شأن الإنسان إذا كان إشباعها هو الأهم[212]. نحن في حاجة أيضاً إلى الوقت وإلى الرقة لاستئناس الآخر وتحويله إلى صديق، ولنتذكر هنا نصائح برنار دي سانت اكزيبيري للأمير الصغير: إن حائط الشك والخوف وانعدام الثقة الذي يمتنع معه لقاؤنا بالله قد استغرق قروناً لتأسيسه وتثبيته، ولا يمكن إزالته بالطبل أو بالألفاظ المعسولة، أو الأدب الجم. إن الاتصالات الشخصية والمظاهر الصادقة لحسن الطوية والاحترام والآداب المخلصة في توليد الصداقة كفيلة كلها بتأسيس الفضائل الأساسية وترقيتها[213].

في مواجهة داء التعصب وخطره يقترح المفكرون العرب مجموعة من الخطوات الاستراتيجية التي يمكنها أن تواجه هذا التحدي ومنها[214]:

1. إعلان الدولة الصريح على أن المواطنة الكاملة والمتساوية هي حق واجب لكل أبناء الوطن بصرف النظر عن الدين أو المذهب أو العرق أو الجنس، وأن يكون هذا الإعلان مبدأ ملزماً ضمن أهداف برامج المؤسسة التربوية ـ الإعلامية ومضمونها، تجسده قولاً وعملاً وممارسة يومية.

2. من حيث مضمون البرامج التربوية ـ الإعلامية، يمكن أن تعد لمحاربة التعصب وتكريس التسامح بين أبناء الوطن والأمة، ولابد من مراعاة بعض الاعتبارات الموضوعية والتدريسية ومنها:

أ. عدم تجاهل الواقع القطري العربي أو القفز عليه، فمن المهم أن يعي الأطفال والكبار على حد سواء أن هناك تنوعاً إثنيا في بلادهم، وأن هذا التنوع هو نتاج عمليات تاريخية ـ مجتمعية موغلة في القدم، ولا دخل للأجيال الحالية في خلق هذا التنوع، وأنه يوجد في كل مجتمعات العالم، وأن المتقدم والمستنير من هذه المجتمعات قد وظف هذا التنوع إيجابياً واغتنى به، وأن الأمة العربية نفسها في لحظات ازدهارها سبقت العالم كله في إبداع صيغ التعايش والتسامح والتفاعل بين كل تكويناتها الإثنية، وأن أسوأ ما يصيب أمة من الأمم هو التعصب والشقاق حول مسائل عرقية وإثنية لا يمكن، وليس من المصلحة إلغاؤها، حيث هي مصدر ثراء حضاري.

ب. التركيز على التحديات الحقيقية الكبرى التي تواجه العالم العربي بأقطاره وشعوبه؛ وأهمها خطر استمرار التجزئة والأطماع الإقليمية والدولية والصهيونية التي تستهدفهم

من العالم والآخر. وما يؤسف له أن الأسرة العربية مسؤولة بالدرجة الأولى عن بناء الروح التعصبية والتسلطية عند الأفراد، وهذه حقيقة تؤكدها الدراسات والأبحاث الجارية في هذا الميدان؛ فالفرد يكون نظرته عن العالم وعن نفسه وعن الآخر، وعن موقفه في هذا الكون في إطار التربية الأسرية، ولاسيما في مراحل الطفولة المبكرة.

لقد سبق لنا أن تعرضنا لوضعية التسلط في الأسرة العربية، وبينا أن هذه الوضعية تنمّي في الإنسان مشاعر الكراهية والحقد والتسلط. ويبقى لدينا القول بأن الأسرة العربية تعد حصان طروادة الحقيقي في تفشي ظاهرة التعصب، وتعزيز هذا الإحساس في نفوس الأطفال والناشئة؛ فالآباء ينقلون إلى الأطفال هذه المشاعر عبر أحاديثهم ومواقفهم من الآخر، ونعني بالآخر في هذا السياق الجماعات المختلفة ثقافياً أو عرقياً أو دينياً أو طائفياً.

ليس غريباً أبداً أن نسمع داخل الأسرة أحاديث اللعنة التي يصبها الآباء على الآخرين، وأحكام الدونية التي توجه إلى الجماعات الأخرى، ونغمة التخويف من هذه الجماعات؛ ومن ثم تعزيز مشاعر العدوان والعداوة التاريخية. ومن البداهة بمكان أن الأسرة العربية محكومة على الأغلب بنسق قيمي يعزز التمييز والعنصرية والتعصب، وفي مواجهة هذه الوضعية المأساوية يترتب على المعنيين بالأمر من سياسيين وتربويين ومفكرين ورجال دين التصدي لهذا الواقع وإسقاطه بصورة نهائية. ويمكن لهذه المواجهة أن تأخذ أبعاداً شمولية ترتبط بمختلف المؤسسات التربوية (المدارس، والمساجد، والمعاهد الدينية، والمدارس الدينية، والإعلام الديني، ومؤسسات الشباب).

وفي كل الأحوال يمكن اعتماد منهجيات متعددة لمواجهة تحديات التربية الأسرية ومنها: توجيه حملة إعلامية (دينية وثقافية وسياسية وتربوية) تؤكد مخاطر تربية التعصب والعنف وآثارهما السلبية على الحياة الاجتماعية والسياسية، كما يمكن لهذه الحملة أن تؤكد أهمية قيم التسامح والحب والانفتاح على الآخر كضرورة تاريخية من أجل نماء المجتمع وتطوره.

في إطار هذه الحملة يمكن تأكيد مخاطر الأحاديث التي تأخذ طابعاً عرقياً أو طائفياً أو تعصبياً على مسمع من الأطفال؛ فاللحظات العابرة في حياة الأسرة قد يكون لها أهمية حاسمة في تقرير موقف الطفل من الآخرين ومن الحياة والكون والعالم، وعندما يستمع الطفل إلى أبيه في لحظة غضب عابرة وهو يلعن ويشتم جماعة أو طائفة أو حزباً قد يأخذ الطفل من هذه اللحظة معياراً للحكم السلبي الأبدي ضد هذه الطائفة أو هذا الحزب أو هذه الجماعة المعنية، مع أن موقف الأب قد يكون عابراً ولحظياً ولا يعبر عن اتجاه الأب الحقيقي. وباختصار يمكن إبعاد الطفل عن مختلف أنواع التحيزات وصور السلوك التعصبي.

على سبيل المثال كثيراً ما تركز الأسر على تلقين الطفل هويته الطائفية، ومن ثم الاعتزاز بهذه الهوية، والأصوب له أن نعلمه بأنه مسلم عربي فحسب، دون التركيز على القضايا الصغرى في حياة العرب والمسلمين. وإن كان لا مفر من تعلم الطفل لهذه الهوية، فيفضل أن يتم التركيز دائماً على الهوية الكبرى (الإسلام والعروبة) من جهة، وأن نعلم الطفل أن ينظر دائماً إلى عناصر التجانس والتشابه وليس تأكيد عناصر التناقض والاختلاف من جهة أخرى. ولابد في هذا السياق من تحقيق التنسيق الشامل بين المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام من أجل بناء القيم الإيجابية

التسامحية التي يؤكدها التاريخ العربي الإسلامي برمته . ويمكن لهذا التنسيق أن يتم عبر المحاضرات واجتماعات أولياء أمور الطلاب ومختلف القنوات السياسية والتربوية والاجتماعية .

دور المؤسسة التربوية

يترتب على المؤسسة التربوية في سياق تأصيل قيم التسامح وحقوق الإنسان أن تعلن الحرب على كل المفاهيم والقيم العرقية والتعصبية التي تسود الذهنية العربية ، ويمكنها من أجل ذلك أن تضع في مناهجها مقررات حول التسامح والسلام وحقوق الإنسان وأهمية ذلك في الحياة العربية المعاصرة والمستقبلية للإنسان المعاصر[217] .

لقد بدأ عدد كبير من الدول في الآونة الأخيرة العمل على إيجاد استراتيجية تربوية تضمن رفع وعي المتعلمين بمفاهيم حقوق الإنسان وقيم التسامح وقيم الديمقراطية ، في إطار برامج نظرية وعملية . وهنا يقع العبء الأكبر في هذه المسؤولية على المدارس ، التي يمكنها أن تدرس طلابها مفاهيم الديمقراطية عبر المنهج الرسمي .

إن أي جهد لتعليم الديمقراطية وحقوق الإنسان لابد من أن ينطلق من صورة واضحة متكاملة عما يجب تعليمه وتعلمه . وكذلك الحال بالنسبة للذين يصممون برامج التعليم ويدرسونها ، حيث يجب أن يتمتعوا بفهم جيد لقيم التسامح وحقوق الإنسان ومفاهيم الديمقراطية[218] .

لقد تعهد وزراء التربية في العالم ، في المؤتمر الدولي للتربية في دورته الرابعة والأربعين ، الذي عقد في جنيف عام 1994 ، بإرساء التربية التي يقدمونها لشعوبهم على أساس مجموعة من الأسس التربوية التي تسهم

في تفتح شخصية التلميذ والطالب والراشد في ظل احترام الآخرين، ومن منظور تعزيز حقوق الإنسان والتسامح والديمقراطية والسلام، وكذلك اتخاذ التدابير الملائمة لإشاعة مناخ موات لنجاح التربية من أجل التفاهم الدولي في المدارس، لكي تصبح هذه المؤسسات أماكن متميزة لممارسة التسامح واحترام حقوق الإنسان والديمقراطية والتعرف إلى تنوع الذاتيات الثقافية وثرائها(219).

في البداية، ومن أجل بناء تربية تسامحية تعزز حقوق الإنسان وكرامته، تكمن الخطوة الأولى في تحرير التربية بمناهجها وممارساتها من مختلف أشكال التعصب والتصلب الذي تعانيه، ومن ثم تأتي الخطوة الثانية التي تتمثل في تبني مناهج تربوية جديدة قادرة على تعزيز قيم التسامح والحب وحقوق الإنسان بين الأجيال وأفراد المجتمع بصورة عامة.

إن سياسة بناء المناهج المدرسية وتخطيطها يمكنها أن تقوم على دمج المفاهيم والقضايا المتعلقة بالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته في المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية الثلاث، بهدف تنمية إمكانات الطالب من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية(220).

ويمكن للمدرسة أن تلعب دوراً قد يضارع دور الأسرة ويتجاوزه حين يتم توجيه العملية التربوية بصورة منهجية هادفة؛ وهذا يعني أنه يفضل ربط مسار التربية المدرسية بعدد من العناصر الأساسية التي تتمثل في الأهداف التربوية التي يمكن أن تضع في مقدمة أولوياتها تعزيز القيم التسامحية والحقوقية. وفي هذا السياق يمكن العمل على تحقيق التكامل بين مختلف العناصر التربوية في المدرسة، من أجل بناء الإنسان القادر على المشاركة الحضارية والمؤمن بمبادئ الحق والسلام والعدالة الاجتماعية.

ففي مواجهة قضايا التمييز العنصري واستبداد الأقوياء واضطهاد الأقليات العرقية وإبادتها، يمكن للتربية أن تؤدي أدواراً في غاية الأهمية والموضوعية؛ مثل تعزيز حقوق الإنسان، وحقوق الطفل، وحقوق الأقليات، والإيمان بالعدالة الاجتماعية. وهذا يعني تأكيد مبدأ التربية الأخلاقية التسامحية في مقدمة أولويات التربية المدرسية[221].

لقد بيّنا في سياق هذه الدراسة أسلوب التربية المعتمد في إطار التربية المدرسية العربية، وقد اتضح أن التعصب والتسلط والعنف والاستبداد وغياب الديمقراطية السلوكية هي الأورام الخبيثة التي تعانيها التربية العربية بصورة عامة. وفي هذا المستوى يجب في البداية تحرير المدرسة والعائلة أيضاً من هذه الأمراض الخبيثة التي تنهش جسد التربية العربية، وهذا يكون بإرساء مبادئ الحياة الديمقراطية الخالية من كل صور التعنت ومعاني القهر والتعصب، وتلك هي إحدى أهم الخطوات على طريق بناء تربية التسامح وحقوق الإنسان.

وفي هذا السياق أيضاً تبين أغلب الدراسات الجارية أن المناهج المدرسية العربية قلما تنطوي على مضامين حقوق الإنسان وعلى قيم رافضة للتعصب والتمييز، لا بل إن هذه الحقوق تسجل غياباً شمولياً في مختلف جوانب الحياة المدرسية؛ ولذلك فإن الباحثين في هذا الميدان يقترحون تدريس حقوق الإنسان وإدخالها ضمن المناهج المدرسية.

لقد بيَّن حسن علي الإبراهيم الواقع المأساوي لوضعية حقوق الإنسان في المناهج والممارسات التربوية العربية حين قال: «لقد منعت حقوق الإنسان من الدخول إلى مناهجنا الدراسية حتى الآن، وكان هذا المنع من أقوى العوامل الفاعلة في توليد ظاهرة العنف بشكلها المادي والفكري في

مجتمعاتنا العربية المعاصرة»[222]. وبتقديرنا نحن، فإن منع إدخال حقوق الإنسان إلى المدرسة هو إجراء سياسي بالدرجة الأولى هدفه إضعاف الوعي بحقوق الإنسان عند المواطنين، وذلك لتجنب الموقف الجماهيري الذي يمكنه أن يرفض الممارسات التي تتنافى مع هذه الحقوق.

وقد أكدت بعض المشروعات البحثية في هذا المجال أهمية تدريس المواثيق والعهود الدولية الخاصة بقيم التسامح وحقوق الإنسان؛ ومن أهمها ميثاق حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي لعام 1789، وميثاق الأمم المتحدة لعام 1944، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948، وميثاق الحلف الأطلسي لعام 1949، والاتفاقية الدولية بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966، والاتفاقية الدولية بشأن الحقوق السياسية لعام 1966، وبيان مؤتمر القمة للأمن الأوربي لعام 1972[223].

وما تجدر الإشارة إليه في شأن المواد المقترحة هو أن هذه المواد يمكن أن تدرس وفقاً لروح الثقافة العربية الإسلامية التي ننتمي إليها، وفي ضوء تعاليمها، لكي نستطيع أن نواصل بين هذه العطاءات التاريخية وبين الروح الحقيقية لثقافتنا العربية الإسلامية.

وما نقترحه في هذا السياق يتمثل في تعليم يبرز الحضور الخلاق لقيم التسامح وحقوق الإنسان في القرآن والسنة والتراث، كما في سير الصحابة والمفكرين والفلاسفة العرب المسلمين، الذين سجلوا أروع المثل في تاريخ التسامح والحب وحقوق الإنسان. وإننا لنؤكد بأن تعليم هذه القيم وتدريسها يمكن أن يتكامل مع القيم العربية الإسلامية، وليس فيما

نذهب إليه روح التعصب لعقيدة الإسلام، وإنما يأتي ذلك إيماناً منا بقانونية تربوية قوامها أن ما ينبع من ثقافتنا ويعبر عن هويتنا هو أكثر قدرة على التوغل في النفس الإنسانية والتوحد مع حركة وجودها والتأصل في وجدان الإنسان.

كما أننا نريد أن نقول بأن قيم التسامح وحقوق الإنسان راسخة في ثقافتنا الإسلامية أصيلة في كل معالم حضارتنا، وإذا شئنا أن نُشكِّل أطفالنا روحياً وحضارياً فحري بنا أن نغرف من زادنا، وأن ننهل من قرابنا، وأن نتذوق أملاح ثقافتنا، وأن نتزود من عطاءات هويتنا المتجددة. وتأسيساً على ذلك يمكننا أن نعول بالدرجة الأولى على الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 1994[(224)]، والإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان لعام 1989[(225)] وإعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام لعام 1990[(226)]. ويضاف إلى ذلك كله أهمية التركيز على المبادئ والقيم الإسلامية في المناهج المدرسية مثل: قيم العهد النبوي، وسير الخلفاء الراشدين والمراحل التاريخية المتألقة في التراث العربي الإسلامي.

ولا يستقيم الحديث عن التربية على قيم التسامح وحقوق الإنسان إلا في إطار مشروع تربوي متكامل، يمكنه أن يكون بمنزلة الإطار المرجعي العام فيضمن وضوح الرؤية واتساق المقاصد وتماسك الوسائل. ولابد للتربية المدرسية الجيدة في مجال حقوق الإنسان من أن تعمل على تحقيق الأهداف التالية:

- تصفية كل أشكال التفرقة والتمييز القائمة على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين.

- تأصيل قيم التسامح والسلام في البنية الذاتية لشخصية الإنسان العربي.
- تعزيز وعي الفرد بحقوق الإنسان وواجباته وفقاً لمقتضيات الحياة البشرية في مجتمع مدني مؤسساتي يقوم على التلازم الأساسي بين الحرية والمسؤولية.

ويمكن للتربية على حقوق الإنسان أن تشمل المجالات المعرفية والسلوكية؛ فعلى المستوى المعرفي تعنى هذه التربية بمساعدة المتعلم على إدراك المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان ومبادئ التسامح، وتوسيع آفاق معرفته بمبادئ الحق والجمال والحياة الاجتماعية والمدنية وقواعد التنظيم الإداري والسياسي (القانون العام) وبالمؤسسات العالمية، والمواثيق الدولية (القانون الدولي)[227] . وفي مستوى المواقف ليس الهدف من التربية على التسامح وحقوق الإنسان مجرد تلقين الطالب جملة من المعارف والمعطيات المتصلة بالوقائع التي يتعين على التلميذ حفظها واسترجاعها، ولا مجرد إكسابه جملة من المهارات المنهجية، بل إن جوهر كل عملية تربوية يكمن في إحداث التحول في المواقف الأولية والسلوكات العفوية والارتقاء بها إلى مواقف متطورة وسلوكيات مستجيبة، وإلى جملة من القيم والاختيارات التي يقودها العقل بعيداً عن كل أشكال الامتثالية.

ولابد في هذا السياق من وضع منطلقات أساسية تكون بمنزلة مبادئ وقضايا تهم حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتدخل ضمن مجموعة من المقررات والمناهج الدراسية؛ ومن بين هذه المنطلقات[228] :

- حرية إبداء الرأي، واحترام آراء الآخرين.

- الدعوة إلى السلام العالمي ونبذ الحروب.
- التعريف بثقافات الشعوب والدعوة إلى تقاربها وتعاونها.
- ترسيخ مبادئ التفكير الحر غير المنمط عن طريق النقد الموضوعي.

وإذا أردنا أن نواكب الروح الحقيقية لحقوق الإنسان فإنه يترتب علينا الاعتراف بخصوصيات طرق تدريس المسائل المتعلقة بهذه الحقوق؛ ولعل أولى هذه الخصوصيات سيادة النماذج التربوية التي تتعارض مع روح التربية على حقوق الإنسان، خاصة ذلك النموذج القائم على نقل المعارف أو التلقين الجامد الذي يجعل المعلم محور العملية التربوية. فكيف يمكن للتلميذ أن يستوعب قيم الحوار والتسامح ويتعامل بها خارج المدرسة، إذا هو منع من ممارستها داخل الفصل؟ كيف له أن يفكر بنفسه إذا ما فكر غيره بدلاً منه؟

وفي المحصلة يمكن القول إن بناء الإنسان الحر المتسامح الذي يرفض التعصب بطبيعته يشكل الغاية التربوية الكبرى، وتلك هي الحقيقة التي يؤكدها أغلب المفكرين. ومن أجل بناء هذا الإنسان الحر المتسامح والمؤمن بحقوق الإنسان يترتب على التربية أن تحقق عدداً من الأهداف، التي تنطلق من مبدأ وحدة الشخصية الإنسانية بوصفها الأساس الثابت لبناء الإنسان الحر، والسبيل إلى تحريره.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أهمية المناهج وطرق التدريس في تعزيز حقوق الإنسان والتسامح، فطرق التعليم السائدة غالباً ما تؤدي إلى ترسيخ واقع القهر والتعصب، وذلك عن طريق تزييف الوعي الثقافي بصفة عامة، والسياسي بصفة خاصة، وذلك من خلال المناهج التربوية والتعليمية المقدمة للتلاميذ. وإذا جاوزنا المفهوم التقليدي للمنهج وسلمنا

بأن المنهج عبارة عن مجموعة الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها وتنظيمها وتوجيهها والإشراف عليها، والتأثير بها في شخصية المواطن، بحيث تنمو نمواً متكاملاً تكامل الحياة في المجتمع المعاصر، سواء كانت هذه الخبرات في داخل المدرسة أو خارجها، إن المنهج بهذا المعنى يجعل المدرسة إما أداة لبناء الإنسان الحر، وإما وسيلة لتحقيق أيديولوجية الأنظمة المستبدة، حيث أوضحت دراسات عديدة الدور الذي يمكن أن تسهم به المناهج في تزييف الوعي الاجتماعي والسياسي[229].

وإذا كان من الضروري أن يتضمن منهج التعليم للطلاب على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم التعليمية قاعدة معرفية عريضة، تمكن الطالب من الوعي بطبيعة القهر، والتعرف إلى مظاهر الاستبداد السياسي، وآثاره السلبية والمدمرة على الفرد والمجتمع، كل هذا لا يكون إلا نتيجة منهج دراسي خاص يتناول العملية التعليمية بحذافيرها حتى الحياة اليومية في المدرسة، وما فيها من مجالات مشاركة التلاميذ بحيث تبني فيهم عادات الأخذ والعطاء في سماحة، والحوار في تأدب، والقيادة في غير تعال، والانقياد في غير غفلة، واحترام رأي الأغلبية دون التنازل عن حرية التصحيح والمراجعة، وحرية الفكر، من غير سعي وراء كسب القضية للرأي ولو بالخداع والزيف، ونقد النفس، ونقد الغير من غير علو في هذا، ولا تواضع في ذلك، وتمسك بالحقوق من غير طمع، والقيام بالواجبات في غير ترخص[230].

فالمنهج المدرسي يلعب دوراً مهماً في مجال التربية على قيم التسامح والسلام وحقوق الإنسان؛ ففي مقومات هذا المنهج يمكننا أن نقف

على طبيعة ما تفعله المدرسة في تلاميذها، إذ من المعلوم أن وظيفة المدرسة أكثر من مجرد إكساب التلاميذ معلومات ومعارف، فهي تمارس دوراً كبيراً في تشكيل نمط شخصية الطلاب والتلاميذ. وهذا يعني أن للمدرسة منهجين، أحدهما ظاهر رسمي، والآخر خفي غير رسمي، «ولعله من المفيد أن يتسع مفهوم المنهج الخفي إلى تحليل تلك الرسائل الصامتة والمستترة التي تتمثل في عمليات وفعاليات مختارة ومصنفة بطريقة معينة يمكنها أن تبث فينا قيما واتجاهات تخدم ثقافة الطبقة المهيمنة»[231].

ولابد من الإشارة في هذا الخصوص إلى أهمية المراقبة الثقافية والإعلامية للكتب وأشرطة (الكاسيت) القادمة من الخارج، والتي تتضمن فتاوى جاهلة مسمومة ودموية عنيفة تحل دم المسلم وماله لأقل هفوة يقع فيها. وهذه الفتاوى تعد من قبل وكالات أجنبية مغرضة تهدف إلى هدم النسيج القيمي والأخلاقي، وإثارة الفتن والبلابل والنعرات الدينية والطائفية في المجتمعات الإسلامية، كحلقة من حلقات التدمير والفتك التي تعتمد لتمزيق الحياة المتكاملة في المجتمعات العربية.

وفي النهاية لابد للتربية على قيم التسامح وحقوق الإنسان والديمقراطية من أن تنطلق من ثلاثة أسس مختلفة ومتداخلة لهذه الشرعية:

«أساس وطني: ويتمثل ذلك في بناء هذه المناهج جميعاً وبشكل صحيح على الأرضية التاريخية والقانونية لكل بلد، بحيث يدمج البلد المعني هذه المناهج بتقاليده الفكرية والسياسية والتشريعية التي تعكس المدى الذي بلغه تجذر مبادئ حقوق الإنسان فيه، وبعبارة أخرى تستلهم محتويات المناهج من فكر رواد الإصلاح وتحيل إلى الدستور والنصوص

المنبثقة عنه وإلى المواثيق الوطنية، ذلك أن كل تعليم لحقوق الإنسان لابد أن ينطلق من تجارب الشعوب وأن يدمج مساهماتها في هذا المجال»[232].

«أساس قومي: ويكون ذلك بالعمل على تعزيز مناهج التعليم بجرعات كبيرة من القيم الإيجابية لتراث الأمة العربية الزاخر بالقيم السامية والفكر المستنير وتقاليد الاجتهاد، والتي تؤكد أن حقوق الإنسان ليست بدعة ولا دخيلة على العالم العربي، بل هي تعبير عن حاجة داخلية وعميقة فيه، إذ تجد بعض جذورها في إنتاج مفكرين من أمثال ابن رشد وامتدادها لدى مفكري النهضة العربية على اختلاف مرجعياتهم المفهومية، وآفاقهم المذهبية. يضاف إلى ذلك أن برامج معظم حركات التحرر الوطني العربي قد انطوت على فكرة حقوق الإنسان، وناضلت من أجلها، بل استمدت منها جانباً من شرعيتها.

أساس دولي: إن مطلب اعتراف الآخرين بنا يوازيه واجب اعترافنا بالآخرين. فلا هوية في الانغلاق العالمي عنها، والهوية الوطنية أو القومية لا تستقيم إلا بتبني التراث الإنساني واتخاذه مرجعاً من مراجع مناهج التربية على حقوق الإنسان»[233].

دور الدين والمؤسسة الدينية في التأصيل التسامحي والحقوقي للإنسان

هناك اتفاق بين مختلف العلماء والمفكرين في العالم العربي، ويشاركهم في هذا كثير من المفكرين في جميع أنحاء العالم، على أن الإسلام دين محبة وتسامح وعطاء، وأن حقوق الإنسان وقيم التسامح هي غيض من فيض القيم التي يمور بها هذا الدين الحنيف.

وفي خضم هذه الرؤية تبلورت حقيقة تاريخية بالغة الأهمية والخصوصية يجمع عليها المفكرون العرب على اختلاف أديانهم؛ وهي أن جوهر الحضارة العربية إسلامي، وأنه لا يمكن الفصل بين حقيقتي الإسلام والعروبة. وهذا يعني بالضرورة أن الإسلام هو مكنون الثقافة العربية، وأن أي محاولة لتجاوز هذه الحقيقة تعد تجاوزاً لقيم العقل والمنطق والتاريخ، لأن الجوهر الإسلامي للثقافة العربية حقيقة تاريخية. وتأسيساً على ذلك يمكن القول: إن تأصيل هذه الثقافة وإخصابها لن يكون أبداً إلا من خلال الحقيقة الإسلامية. فأي تأصيل لقيم التسامح والحقوق الإنسانية، ولغيرها من القيم يمكن أن ينطلق من المعايير الإسلامية، لأنها تشكل المنطلق لأي نهوض حضاري وإسلامي.

فالثقافة العربية الإسلامية بكل قيمها ومقوماتها وتاريخها وتراثها أو موروثها، وما لها من فرادة وأصالة وتميز، وما فيها من أصول، وما تعنيه وتستثيره في النفوس من قيم ومشاعر، هي بمجملها حدود الوطن الذي نتجذر فيه، ونحافظ من خلاله على هويتنا. والمفارقة التي يرفضها منطق التطور التاريخي هي المقابلة بين العروبة والإسلام، أو بين الإسلام والعروبة لأنهما يشكلان وجهين لحقيقة لا انفصام فيها[234].

وانطلاقاً من هذه الرؤية، وفي زخم المعاناة الحقوقية للإنسان في العالم العربي، وغياب قيم التسامح، والانهيار الحضاري والحقوقي الذي تعانيه أمتنا، يترتب على جميع المؤمنين بحقيقة الإسلام والعروبة أن يستلهموا قيم الإسلام المشرقة ومبادئه التاريخية السمحاء لبناء منظومة القيم الجديدة بوصفها ركيزة الانطلاق الحضاري.

إن حقوق الإنسان وحريته وكرامته وقيمته منصوص عليها في القرآن الكريم والأحاديث النبوية على نحو واضح وصريح، وهذه الحقوق جاءت على صورة إعلان إلهي لإرساء دعائم الحرية والعدل والمساواة وتكريم الإنسان في كل زمان ومكان[235] . فالإسلام ينبوع حقائق، وفيض قيم، وهو بقيمه وحقائقه هذه كل لا يتجزأ. والإسلام أشبه بنهر متدفق من العطاءات الروحية والإنسانية الخلاقة. وفي هذا التدفق العظيم تتكامل الأولويات القيمية لتحقيق نماء الإنسان وتكامله الروحي. لقد حضّ الإسلام على أهمية هذا التكامل وضرورته وإبراز أهمية التناسق القيمي حيث يقول تعالى في محكم تنزيله: ﴿وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا﴾*. وجاءت الحكمة العربية الإسلامية لتؤكد جوهر هذا القول في أهمية التوازن: اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً، واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً.

لقد حملت إلينا الثقافة الإسلامية جميع المبادئ والقيم التي ناضلت من أجلها البشرية عبر عصور التاريخ، من حرية وإخاء ومساواة وعدل، في مستوى الإنسان الفرد ومستوى المجتمع[236].

والأسئلة التربوية الكبرى التي تلح في الطلب هي: كيف نحول هذه القيم الإسلامية إلى قدرة نابضة في الحياة وفي دوائر العمل والسلوك؟ كيف السبيل لأن نجعل من حقوق الإنسان التي حض عليها الإسلام وشرع لها في أصوله قانوناً أخلاقياً ووضعياً نسير على هداه في تعاملنا وفي سلوكنا اليومي والحياتي؟ وكيف نجعل من هذه القيم حقيقة حية في حياتنا

---

* سورة القصص، الآية 77.

التربوية؟ لا بل كيف نحقق التواصل العميق والحقيقي بين أطفالنا وهذه القيم السامية الأصيلة؟

فليس المهم أن توجد هذه القيم في عقائدنا وثقافتنا، بل المهم هو كيف نجعل هذه المبادئ والقيم تورق في حياتنا، وتتحول إلى نبراس يهدي خطانا نحو ممارسات إنسانية خلاقة، نابعة من روح الإسلام وعطاءاته. فالقيم والمبادئ والحقوق ليست رداءً نرتديه ونخلعه في الوقت الذي نشاء، بل هي دفق حياة ينبض في أعماق وجودنا، إنها عناق بين معرفة وعاطفة وحب وانفعال، يوجد في الإنسان ويتوحد. فالقيم التي لا تتأصل في الإنسان هي مجرد كلمات، وهي لا تحيا إلا بالقلوب العامرة بالحب والحياة والإيمان. فالكلمات جامدة، أما شجرة الحياة فهي التي تورق وتعطي وتتدفق. وهكذا فإن المبادئ الأخلاقية ليست سوى كلمات جوفاء إن لم تتحول إلى سلوك وإلى طاقة حيوية تدفع في قلوبنا طاقة الحب والحياة. «إن القطبين الكبيرين اللذين تتكون من لقائهما شرارة العمل الخصيب المستمر، هما في نهاية التحليل العقل (وما وراءه من علم وتنظيم) والقلب (وما وراءه من إيمان ووهج عاطفي) والعقل بغير النبض الداخلي للقلب شجرة جوفاء لا تثمر، والفيض العاطفي إذا لم يعقله العقل ضالٌّ أهوج (وكلاهما من غير العمل مقعد أعرج)»[237].

ففي تراثنا العربي الإسلامي تتأصل نواة وحدة حقيقية يمكن لها أن تؤدي دوراً مهماً وحيوياً في تلاقي أجزاء وطننا المجزأ، وبناء كيان موحد، قادر على درء الأخطار التي تهدد وجودنا الثقافي والحضاري؛ لأن هذا التراث يمتلك خيطاً سحرياً يجمع بينه وبين أهله، وهو رابطة وجدانية تربط

بين أبناء هذه الثقافة، فهو السبيل إلى التواصل، لأن الشعوب تتواصل بقدر ما تتناغم فيها القيم المشتركة التي تمور بالتعاطف والتسامح والتقارب الروحي[238].

فالقيم الدينية الإسلامية ضرورية لتخصيب الوعي العربي وتأصيل السلوك التسامحي والإنساني في المجتمعات العربية. لقد أوصت ندوة حقوق الإنسان في الإسلام المنعقدة في دولة الكويت عام 1983 بإدخال مادة حقوق الإنسان في الإسلام كمادة إلزامية في مناهج التدريس، ودعت هذه الندوة النخبة الواعية إلى القيام بدورها في النهوض بالرأي العام في البلاد الإسلامية، وقيادته إلى معرفة حقوقه التي يقررها الإسلام. ودعت الحكومات العربية إلى أن توجه هذا الرأي العام بكل وسائلها الإعلامية والتعليمية توجيهاً موضوعياً، يهدف إلى تأكيد دور الإسلام وفضل السبق له في تقرير حقوق الإنسان وإحاطتها بكافة الضمانات[239].

إن التربية على حقوق الإنسان والتسامح في الإسلام تهدف إلى ازدهار شخصية الإنسان والشعور بكرامته على أساس العدل والمساواة في الحياة، وهي حقوق واجبة التطبيق وملزمة إلزاماً إلهياً، وهذا بخلاف ما نصت عليه المواثيق الدولية التي ترد تلك الحقوق إلى وصايا لا ضامن لها[240].

إن الأوهام التي تثقل وعي الملايين والتي تفرض نفسها على هيئة حقائق مطلقة لا تناقش ولا ترد، والتي تعزز قيم التعصب والتمييز والتسلط، أصبحت تشكل وعياً مشوهاً يعوق كل نهضة وكل تفكير سليم. وفي مواجهة هذه الأوهام يترتب على التربية العربية إجراء عملية نقد تاريخي، تعمل على تفكيك بنية هذا الوعي المشوه، وتحييد هذه الأوهام، لبناء وعي

تاريخي صحيح بدلاً منها، فالنهضة العربية لا تكون إلا بانطلاق العقل العربي[241] من إسار المعتقدات المذهبية والجامدة المتعصبة والمتحجرة التي تحاصر العقل العربي وتشوهه[242].

يلاحظ علماء الدين الأتقياء، وغيرهم من الباحثين الذين تأخذهم الغيرة على دين الله وحب الإسلام، أن التوازن القيمي بأنساقه وأولوياته يعاني نوعاً من الخلل التربوي، الذي يمكن أن يضعف الجدار القيمي للحياة الإسلامية، وأن يهز الكيان الوجودي للحياة القيمية والسياسية في الحياة العربية الإسلامية. فالعلماء والخطباء المسلمون - انطلاقاً من حرصهم الكبير على تعزيز القيم الإسلامية - يركزون بصورة كبيرة على التخويف الديني للشباب والناشئة، ويأخذ هذا التخويف صورة إرهاب نفسي يؤدي الإفراط في توظيفه إلى اهتزاز في بنية الشخصية وإلى ضعف كبير في طموح الإنسان إلى الحياة المفعمة بالنضج والحيوية والعطاء. ويعتقد بعض المفكرين في هذا السياق أن هذا التخويف الشديد المستمر والمركز الذي يطلق عليه أحياناً اصطلاح الترهيب الأخروي الديني، يؤدي إلى تعطيل الشخصية الإنسانية وجمودها. وهذا يعني أنه يمكن لرجال الدين أن يأخذوا - وإلى حد كبير - بمسألة التوازن القيمي وألا يبالغوا في تأكيد منظومة قيمية دون أخرى.

وفي حكمة التوازن القيمي المؤسسة على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف «أعط لكل ذي حق حقه» يترتب على علماء الدين أن يتعاونوا مع المربين في تعليم المرء كيف يعمل لدنياه عملاً صالحاً، يتلاءم مع حضارة العصر، ويتسق مع قيم المجتمع.

يقول أحد المفكرين العرب منتقداً الأساليب التربوية المعتمدة في التربية الدينية: «كان مدخل الدين إلينا هو الترهيب لا الترغيب، وكأن محمد الرحمة لم يبعث إلا نذيراً ولم يكن بشيراً للعالمين. ويظل هذا المدخل يحدث أثره في النفوس حتى يكبر الصغار ويشبوا على الخوف الديني. فالدين كما تلقيناه هو منجاة من عذاب جهنم، ولذلك كانت الآيات التي تختار لنا تحصرنا في هذه الزاوية، وتبرز لنا مشاهد القيامة المروعة والمصير الذي ينتظر مرتكبي الذنوب والأخطاء». وتظل الحال كذلك حتى ينفر المسلمون من إسلامهم لأنهم لا يرون منه إلا الوجه العقابي[243]، مع أن الإسلام هو دين الرحمة والحب والتسامح، والله سبحانه وتعالى وسعت رحمته كل شيء بقوله تعالى: ﴿قل يا عبادي الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله إن الله يغفر الذنوب جميعا﴾*.

ومع ذلك كله لا هم للوعاظ وخطباء المساجد إلا تذكرة المسلمين بالموبقات وعقوباتها وعذاب الآخرة وشدته[244]. والمأساة أن يقتصر الوعظ الديني باستمرار على هذا الجانب، مغفلاً أهمية الجانبين التسامحي والإنساني، ومتجاهلاً بوارق الأمل والرحمة التي يغدقها الله سبحانه وتعالى على عباده المؤمنين.

تبين الدراسات الجارية حول حقوق الإنسان أن الباحثين العرب يعلنون عن الأزمة، ولكن أغلبهم لا يحاول أن يبحث في ماهية هذه الأزمة وإشكاليتها التاريخية على المستوى التربوي[245]. وإن من أكبر مظاهر هذه الأزمة وأبرز أسبابها «ترك مقاليد الثقافة، ولاسيما الثقافة الدينية، لعقول

---

* سورة الزمر، الآية 53.

متخلفة عاجزة تماماً عن مخاطبة الأجيال الجديدة من الشباب المتطلع إلى التغير والتقدم»[246].

فالخطاب العربي المعاصر حول حقوق الإنسان لا يمتلك أي ملامح لنظرية متكاملة في التسامح وحقوق الإنسان قادرة على أن تتجاوز حدود النص الديني، حيث يمكنها أن تعمل على ترجمة مضامين هذا النص لتقديمه في صورة عصرية تتصف بالغنى والشمول. وهذا يعني أن الخطاب الديني المعاصر بقي في دائرة النص الديني الخطابي، ولم يخرج إلى دوائر لغة عصرية قادرة على طرح قضايا الحياة الحقوقية الإسلامية بجرأة وصراحة.

فالقارئ العربي قلما يجد - هذا إذا وجد - دراسة عربية تبحث في أسرار التعصب الطائفي بين المسلمين، وفي كيفية بناء رؤية تربوية وسوسيولوجية، قادرة على تشكيل الإطار الفكري لتحرير المجتمع العربي من الاختناقات الطائفية، وإسقاطها تاريخياً في مستوى حياة المسلمين، ولاسيما عند الشباب والأجيال الجديدة، التي بدأت تحمل مسؤوليات الحياة التاريخية للعرب والمسلمين.

يعاني بعض القائمين على العملية التربوية في المؤسسات التربوية الدينية نقصاً كبيراً في إعدادهم العلمي وفي إمكانياتهم الثقافية والتربوية؛ فالمربون الذين يعانون تقصيراً في هذا الجانب يعانون غالباً أسر الرؤى الضيقة وحصارها، ويقعون غالباً فريسة الجمود في التفكير، والانغلاق في زوايا قيمية محدودة، لا تتكامل مع السياق العام للقيم الحضارية الإسلامية التي تتصف بالشمول والتنوع والتوازن. وفي ظل هذه المعاناة المعرفية يقع أغلب هؤلاء المعنيين، من علماء في الدين ومن معلمين ومربين وخطباء، في

مصايد التركيز على ما يسمى بالتخويف التربوي الذي يتمحور في التركيز على الجوانب التي تبرز أهمية العقاب في الدين الإسلامي، دون التركيز على قضايا التسامح ونسق القيم الذي يؤكد رحمة الله تعالى وغفرانه، إذ ليس ثمة حاجة ماسة إلى من يرعب الشباب بالقضايا الثانوية، بل نحن في أمس الحاجة إلى ترسيخ القيم الإسلامية في مجال حقوق الإنسان وقيم التسامح والحرية والعدالة والقيم الأصيلة(247).

ويضاف إلى ذلك أن بعض القائمين على الحياة التربوية الإسلامية من خطباء ووعاظ ومعلمين يعانون تقصيراً كبيراً يصل إلى حد الجهل بأمور الدين، وهذا يشكل خطراً كبيراً على عقول الناشئة والأجيال والثقافة الإسلامية برمتها. ولا يستطيع أحد أن ينكر اليوم أن كثيراً من الدجالين ودعاة المعرفة الدينية استطاعوا أن يتوغلوا في صفوف العلماء، وأن يحتلوا مرتبة ومركزاً مهمين في نسق الحياة اليومية للناس والمسلمين في بقاع مختلفة من العالم الإسلامي. وبالنتيجة فإن حصاد هؤلاء الدعاة هو فيض من الخرافات والطلاسم وأعمال الشعوذة والتعصب. وليس غريباً أن نقول إن مثل هذه الطائفة من الدعاة تشكل خطراً على الدين والقيم والمجتمع والثقافة العربية الإسلامية.

يقول أحد المفكرين العرب في هذا السياق: «ولكم تمنينا لو يقتصر إعطاء الدروس الدينية على العلماء العارفين بنفسيات الشباب ونفسيات الجماهير، وكم تمنينا لو يقتصر الزي الديني ولقب العالم على من حصل على درجة جامعية في علوم الدين تستند على خلفية ومنهجية علمية قوامها معايير المنطق والعقل والموضوعية»(248).

لقد وضع علماء المسلمين في عصورهم الزاهرة منهجاً علمياً للتحصيل الديني، فجعلوه يبدأ بالعلوم الكونية، وفي صدارتها الطب والفلك والرياضيات، فإذا فرغ المتعلم منها شرع في الدراسات الدينية، وهو عالم بالكون الذي حوله، فإذا تخرج كان شيخاً فقيهاً ملماً بتيارات الفكر العالمي واتجاهاته مواكباً لعصره. فإذا اجتهد أو أشار أو أفتى أو قضى أو بحث أو اجتهد استند إلى علم حصيف، ونظر شامل ومنطق قطباه الدين والإيمان وهدفه الصالح العام ولا شيء سواه.

لقد حدد الشرع الإسلامي مواصفات العلماء والفقهاء وذكر صفاتهم وما يجب أن يتحلوا به من الأخلاق الكريمة والقيم السمحاء، ونشدان الحق والفضيلة في كل أمورهم، وهذه الصفات التي حددها الإسلام في نصوصه وتشريعاته قد تشكل مرجعية أساسية لإزاحة الاستبداد باسم الدين[249].

وتأسيساً على هذه الوقائع يجب على الدول الإسلامية اليوم العمل على تأهيل رجال الدين إلى مستوى العلماء، وألا يسمح بممارسة الطقوس الدينية لغير المؤهلين لهداية الناشئة والعناية بأمور دينهم. وهذا يعني أنه يفضل لرجال الدين أن يحملوا شهادات علمية عالية في مجال الشريعة والعلوم الطبيعية والإنسانية، وأن يشهد لهم بقدراتهم وكفاءاتهم من قبل هيئات دينية عليا، وبالتالي لابد من إخضاع هؤلاء لرقابة هذه الهيئات أثناء قيامهم بممارسة الشعائر الدينية كالوعظ والخطابة الدينية.

ومن أجل بناء جيل من العلماء والمربين في مجال الحياة الدينية الإسلامية يترتب بناء معاهد وكليات دينية تعتمد العقل والموضوعية كسائر

المعاهد والكليات الأكاديمية (...) التي يلتحق بها حملة الشهادات الجامعية في الفروع المعرفية المختلفة، لتخرج علماء دين قانونيين ومشرعين واقتصاديين واجتماعيين وأطباء وبيولوجيين ينفعلون بالفكر المعاصر، ويتفاعلون معه على صعيد عربي وعلى صعيد إسلامي، وعلى صعيد عالمي[250]. وفي داخل هذه الكليات العلمية نضمن أن يتخرج شيوخ يكونون قدوة يقدمون الإسلام في صورته الحيوية يفعلون ما يقولون، ويقولون ما يفعلون، ويمتلكون استقلالهم الفكري ورأياً حراً، لا ينافقون ولا يراؤون. وفي هذه الكليات يمكن أن يتخرج علماء يتناولون مشكلات العصر الحديث، وتحدياته المحلية والعالمية، بعقل منفتح وفكر حصيف وعلم غزير ومنطق رصين يقوم على مبادئ إسلامية، وينجلي عن نظرة شاملة واعية، ورأي سديد، واجتهاد وتجديد، ونظرات وحلول ذات صدى عالمي.

يقول الشيخ محمد الغزالي مؤكداً أهمية الكفاءة العالية لرجال الدين: «إن دين الله لا يقدر على حمله ولا حمايته الفاشلون في مجالات الحضارة الإنسانية الذكية، الثرثارون في عالم الغيب، الخرسى في عالم الشهادة. إن العزلة عن الكون وعلومه جريمة في حق الإسلام وأهله. إن من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالاً بالدنيا، عجزة في الحياة»[251].

فالإرهابيون يمارسون نشاطاتهم الإرهابية تحت تأثير عقائد وأفكار مسمومة وفاسدة. وبعض الجماعات الإرهابية التي تنسب إلى المجتمع الإسلامي تتبنى أفكاراً مغلوطة عن الإسلام، وهم بالتالي يعتقدون بأن أفكارهم هي وحدها المشروعة والصحيحة، وبناءً على ذلك يصدرون

فتاوى جاهلة متطرفة تجعلهم يتصورون أنهم على حق، وأن غيرهم من سائر المسلمين على باطل، بل كفرة وملحدون يجب قتلهم.

لقد تعرض من يحمل مثل هذه الأفكار المتصلبة والمتطرفة والعنصرية التي يشرعون فيها لأنفسهم حرية قتل خصومهم من الناس وسفك دمائهم باسم الدين والإسلام تعرضوا لعملية استلاب تربوية وثقافية لفترات زمنية طويلة، وقد زينت لهم هذه العملية مشروعية القتل والفتك والتدمير وسفك الدماء. وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن هذه الجماعات هي جماعات قد تم التغرير بها تربوياً فدفعت إلى مواقع الجريمة والإرهاب. ولذا فإن التربية السائدة تتحمل جزءاً كبيراً من مسؤولية انحراف بعض المجموعات المتطرفة من أفراد المجتمع، وعليها أن تبحث عن سبل جديدة ومتطورة لحماية الشباب والمراهقين والمؤمنين أيضاً من مغبة الانحراف، والوقوع في براثن المنحرفين، من دعاة الدين ومزوريه، هؤلاء الذين يحرفون التعاليم الدينية لأغراض سياسية بعيدة عن الدين الإسلامي وتعاليمه السمحة.

ومن هذا المنطلق يمكن للإعلام الديني ولاسيما خطب الجمعة أن يتصدى لمثل هذه القضايا، وأن يحول مسار توجهاته من قضايا ثانوية، إلى قضايا أكثر أهمية وخطورة على مسار الحياة في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. وهذا يعني أنه يجب على الوعاظ وعلماء الدين ترك القضايا التقليدية المتمثلة في: اللباس، والحجاب، والمظهر واللحية، والنقاب، وعطر المرأة ولباسها، وخروج المرأة من البيت، وعذاب القبر، والتركيز على: حب الوطن، ورفض العنف، ومهاجمة الإرهاب، وقضايا معاصرة مثل: الضرائب والانتخابات العامة، وأهمية المشاركة السياسية، والتأكيد على حقوق الإنسان وأهمية المشكلات السكانية وتنظيم الأسرة... إلخ.

فـالأميـة الدينية من أخطر المشكلات التي تواجه الحياة الاجـتمـاعيـة والدينية في المجتمعات الإسلامية؛ ونعني بالأمية الدينية الجهل بأمور الدين والتشبع بمفاهيم وقيم دينية مشوهة، تتناقض مع الأصول والمقاصد الدينية الحقة، وتشكل هذه القيم المشوهة نموذجاً يروج لها في الأصل، من أجل تدمير الحس الديني الصحيح، والقضاء على مظاهر الحياة الدينية الإسلامية السمحاء.

ويكمن الخطر الأكبر في أن البسطاء يعتقدون أن كل ما ينسب إلى الدين صحيح، هؤلاء البسطاء لا توجد لديهم ثقافة دينية عميقة، أو قدرة نقدية على التمييز بين روح الدين وما ينسب إليه، ولذلك فإنهم يقعون بسهولة فريسة للبدع والخرافات، ويقومون تحت تأثير هذا الخدر الديني المشوه بتصرفات مشبوهة تتنافى مع روح الإسلام. ومما يؤسف له أن بعض المحطات التلفزيونية العربية تروج لمثل هذه البدع، حيث تستضيف في برامجها بعض مدعي العلم في الدين الإسلامي، الذين يقدمون صورة مشوهة عن الدين الإسلامي الحنيف. ويبين واقع الحركة الإعلامية أن محطة الجزيرة استضافت بعضاً من هؤلاء الدعاة الذين قدموا الدين الإسلامي، وأظهروه على أنه دين يدعو إلى الإرهاب[252].

وهنا يترتب على المعنيين وعلماء الدين ألا يسمحوا إلا للضالعين في العلم والفقهاء في الشريعة أن يتحدثوا باسم الإسلام، لكي لا تروج قيم ومفاهيم ورؤى ليست من الإسلام، وهي مفاهيم وقيم وتصورات معادية للفكر الإسلامي ولقيم التسامح والحب التي عرف بها. وهذا كله يعني أنه لابد للمجتمعات الإسلامية المعاصرة، من أن تعمل على تثقيف الأجيال ثقافة دينية علمية نقدية تضعهم في منطق الرؤية الصحيحة الصادقة للحياة

الإسلامية ولروح الشريعة الإسلامية، بما تنطوي عليه هذه الشريعة من قيم الحب والخير والعطاء[253].

لقد سجلت شاشات التلفزيون لقاءات مع عدد من المتحدثين باسم الدين، علماً بأنهم لا يحملون شهادات علمية في مجال الشريعة، وهم يروجون باسم الدين للعنف والإرهاب ويدعون إلى التكفير وفي هذا خطر على عقول الناشئة والمؤمنين.

ومن أجل تحقيق الغايات التسامحية الكبرى في الحياة الثقافية الإسلامية، يمكن العناية بالقائمين على تدريس مقررات التربية الدينية، وأن يتم اختيارهم على أساس الكفاءة والجدارة، وأن يكونوا دائما من المشهود لهم بالقدرة العلمية والخبرة والصدق والأصالة. ويضاف إلى ذلك كله أن مقررات التربية الدينية يجب أن توجه لخدمة القضايا الاجتماعية المعاصرة، وأن تتناول هذه القضايا بروح الدين الإسلامي السّمحاء وليس من خلال النزعة إلى التعصب والانغلاق ورفض قيم الانفتاح والحوار.

لقد بقي الخطاب الديني صامتاً حول بعض الممارسات الثقافية والتربوية الموجودة في الممارسات الدينية والتي تخل (ربما عن غير قصد) بحقوق الإنسان وتدعو بصورة سافرة إلى قيم التعصب والعنف التي تتنافى مع أبسط القيم الإنسانية في الإسلام. وهذا يعني غياب القدرة النقدية الذاتية، التي يمكنها أن تشكل صمام أمان يمنع كل الممارسات الدخيلة لمثقفين متدينين ذهبوا ضحية اختراق ثقافي وتزييف وعي، أملى عليهم إيماناً ساذجاً بقيم تعصب، أقل ما فيها أنها بغيضة ومكروهة في العرف الإسلامي ومتنافية مع القيم الإسلامية.

لقد حرص الاستبداد السياسي القديم والمعاصر على تشكيل طائفة من الفقهاء والعلماء، ليودعهم في خدمته، فيبررون تصرفاته، و يجدون لها المخارج الشرعية، ويضفون عليها الصفة الشرعية. فالخطاب الإسلامي المعاصر في مجال حقوق الإنسان لا يسعى إلى بناء منهجية تربوية دينية تسعى لتكريس وعي رصين وشامل بقيم التسامح وحقوق الإنسان، وليس هناك جهود تسعى إلى وضع أولويات جديدة تروي تعطش المسلمين إلى القيم الإيجابية في تراثهم الإسلامي، وهي قيم الحب والسلام والحرية والأمن وحقوق الإنسان. ونعود للتأكيد من جديد بأن الخطاب المعاصر لم يمتلك الجرأة النقدية التي تمكنه من إجراء رؤية نقدية ذاتية تجعل الخطاب الإسلامي المعاصر في مستوى القدرة على تكريس القيم التاريخية للشريعة الإسلامية التي يمكن أن تدفع هذه الأمة إلى النهوض وإلى الخروج من دوائر الجمود إلى فضاء العطاء الحضاري.

وإننا نفترض أيضاً بأن دائرة هذا الخطاب لم تستطع أن تدرك الضرورة التاريخية التي تملي بأن السبق الحضاري ومدى القدرة على إبداع الحضارة وإنتاجها أمر مرهون بالقدرة على بناء الروح الديمقراطية، التي تؤسس على حقوق الإنسان بصورة جوهرية. وهذا يعني أن علم الاجتماع الإسلامي لم يشهد ولادته ليشكل المنطلق الذي يركن إليه في تحديد مقدمات النهوض الحضاري المنشود.

ومن أجل المقاصد التاريخية السمحاء التي يعلنها الإسلام، يترتب على المجتمع الإسلامي أن يوظف العملية التربوية والإعلامية من أجل بناء وعي

ديني صحيح ينطلق من التعاليم الإسلامية الحقة التي تحول دون التعصب وممارسة الإرهاب وسفك الدماء. من خلال التربية في المدرسة والأسرة والجامعة، ومن خلال الإعلام العام والإعلام الديني في المساجد ودور العبادة. ولابد من الإشارة في هذا السياق إلى أن قضية الإرهاب التي تأخذ لبوساً دينياً بدأت تطرح نفسها كواحدة من أهم القضايا التي يواجهها المجتمع الإسلامي المعاصر.

وفي النهاية يمكن القول إن لغة العصر قد تطورت إلى حد كبير، وإن لهجة الخطاب المعرفي بدأت تعرف أنغاماً جديدة وأساليب متقدمة، ومناهج عقلية جديدة، وذلك في داخل مجتمعاتنا الإسلامية وفي خارجها، وإنه يترتب علينا أن نطور أنفسنا وإمكانياتنا ولهجة خطابنا لتنسجم مع معطيات العصر الجديد، وهذا ينسجم إلى حد كبير مع الحكمة الإسلامية التي تقول: علّموا أولادكم على غير ما تعلمتم؛ فإنهم ولدوا لعصر غير عصركم ولزمن غير زمانكم، وهذا يعني أن لهجة الخطاب التي تستخدم يمكن أن تراعي هذه التطور المتنامي لعقول الشباب وروح الحياة الإنسانية المعاصرة؛ وهذا يتطلب أن نستخدم لغة دينية معاصرة تستطيع أن تترجم الروح الإسلامية السمحاء، وفقاً لمعطيات تطورات جديدة تفاعلت مع العقل الإنساني وأوجدت فيه تحولات تاريخية ملحوظة. وهذا كله يعني أن علينا أن نستخدم رنيناً جديداً للغة الخطاب المعاصر، وأن نوظف نغمات هذا الرنين في خلق الإيمان العميق عند الأجيال المتلاحقة بالقيمة التاريخية والروحية لتجربة الإسلام ونظريته في مجال قيم التسامح وحقوق الإنسان؛ وذلك من أجل إيجاد وضعية قانونية ووضعية لمبادئ حقوق

الإنسان، التي تشكل اليوم محتوى كل تحرك ديمقراطي قادر على خلق الإرادات الحرة في بناء الحياة الحرة الكريمة.

وبإيجاز فإن الأدب التسامحي في الإسلام وخطاب الحقوق الإنسانية فيه يمكن أن يجدد عطاءاته وأن يرتقي إلى مستوى الرؤية التاريخية لوضعية التطور الحضاري المعاصر. وعليه من أجل بناء هذا التجدد أن ينطلق من رؤية موضوعية تتجاوز حدود الخطاب التقليدي، وأن ينطلق من مبدأ النقد الذاتي، وأن يطور لغة جديدة للخطاب، ومنهجاً جديداً في أسلوب العمل، يجعله أكثر قدرة على المناورة الخارجية والداخلية. وفي هذا المجال لابد من العمل على خلق القوى العربية الإسلامية التاريخية التي تؤمن بمبدأ الاختلاف، وتركز على الخصائص والسمات التي تجمع بين المسلمين، وتسقط أسباب التفرق، وأن تدفع حياة المسلمين إلى بوتقة الانتماء إلى عالم تتجدد فيه النصوص القدسية للإسلام في حركة إحياء حضاري ترفض كل القوى التي دفعت المسلمين إلى دائرة الخوف وإلى مواطن الحصار الذي فرضه التخلف، وعززه غياب الممارسة الصادقة للروح الإسلامية السمحاء، والتعاليم الإسلامية القدسية التي تجلت فيها أسمى معاني حقوق الإنسان وأروع قيم الحب والحياة والسلام.

إن على الباحثين الإسلاميين الذين ينتصرون للشريعة الغراء أن يتمثلوا جميع المعارف والمعلومات التي تتصل بحقوق الإنسان، غير مكتفين بالجانب الديني وحده، وعليهم أن يدركوا في نهاية الأمر أن ما يبهر أبصارهم من بيانات وإعلانات عن حقوق الإنسان وحرياته كان في شريعة الإسلام متألقاً وسامياً ومتجاوباً مع فطرة الإنسان في غرائزه الطبيعية، وأشواقه الروحية[254].

تأصيل القيم الإسلامية في نسق التخاصب مع الفكر الإنساني

ليست مهمة التربية العربية الإسلامية تكوين جيل يتغنى بثقافته الإسلامية، أو يجيد حفظ أصولها ومتونها، بل مهمتها تكوين فكر نقدي حر قادر على أن يترجم الثقافة العربية الإسلامية إلى لغة العصر، وبناء مركب ثقافي جديد قوامه الفهم الحي للثقافة العربية الإسلامية ولقيمها ولدورها. ولا يعني هذا مجرد إضافة الثقافة العربية الإسلامية وأصولها وحضارتها وتاريخها إلى المنهاج الدراسي وإلى محتوى التربية بوجه عام، بل يعني أن تقوم صلة متكاملة بين هذه الثقافة في شتى وجوهها الخلقية والفكرية والعلمية، وبين ما يتلقاه المتعلم من العلوم والمعرفة الحديثة؛ فالمسألة ليست مسألة ضم ومزج بل هي مسألة تفاعل وتأليف[255].

وهنا يترتب إعادة النظر في القيمة التاريخية لقيم التسامح ومبادئ حقوق الإنسان، وأن يجري العمل على بلورتها وفقاً لمعطيات الخصوصية التاريخية الإسلامية، ومن خلال الرؤية المنهجية التاريخية للتراث العربي الإسلامي. وبعبارة أخرى يمكن أن يعاد تشكيل هذه المبادئ والقيم في ضوء التجربة التاريخية العربية الإسلامية، وأن يتم العمل على تحقيق التماهي والتوحد بين هذه القيم الحقوقية للإنسان والروح الداخلية للثقافة العربية والتراث العربي الإسلامي.

لن يسعف الأمم التباهي بمجدها أو التحصن بتراثها، بل لن نبالغ حين نقول إن الأمم التي لا تعد العدة وتتهيأ من الآن للتعامل الخلاق والانفتاح الفكري والثقافي على الغير، لن تتخلف عن ركب الحضارة العالمية

فحسب، بل ستكتب على نفسها العزلة المميتة، ويجب ألا يخفى على أحد خطر التمترس خلف التراث، والانغلاق تحت وهم حماية العقيدة والتميز والخصوصية، هذه مقولات لن تجد لها في عالمنا المتجدد والمتغير صدى، بل ستطيل معاناة التخلف الذي نعيشه منذ قرون طويلة، وهذه بالتأكيد ليست دعوة للتخلي عن التراث، ولكنها دعوة للتحرر من قيوده التي تعوق المسيرة نحو المستقبل، ودعوة صادقة لإزالة القدسية المصطنعة من حوله والتعامل الموضوعي مع مفرداته[256].

إن مفاهيم الحرية تشكل المدّ الحقيقي لوجودنا العربي في الجاهلية والإسلام. فالشعر العربي صورة للحرية، وبالتالي فإن الثورة ضد الظلم كانت للعرب بمنزلة الدماء التي تجري في العروق، وكانت الحرية مطلباً وجودياً ترخص في سبيله أسمى القيم والمعاني. وكانت العقلانية تتقد وتتوهج في تاريخنا الإسلامي ولاسيما في مراحل الازدهار الفلسفي، ولم تعرف أي حضارة ما عرفته الحضارة العربية الإسلامية من جدل في مسألة الحرية والحتمية والقضاء والقدر والإرادة والخلق وغير ذلك من المفاهيم.

وهنا تبرز أهمية الجهود الكبيرة من أجل بناء تصور إسلامي يمكنه احتواء حقوق الإنسان العالمية وصهرها في الثقافة العربية الإسلامية. وهذا يعني إيجاد صيغة إسلامية عصرية لمفاهيم القيم الإنسانية ومبادئها، بما تشتمل عليه من عطاء يجعلها تدخل في صميم الحياة الاجتماعية والروحية للعالم الإسلامي. وليس مهماً أو ضرورياً أبداً أن نقول بأن التراث الإسلامي وتاريخ الآباء والأجداد يملك سمو العطاءات الفكرية والإنسانية، إن ما يترتب علينا هو أن نحول هذه الطاقات إلى قيم جديدة مليئة بالقيم الإنسانية.

إن قيمنا الإسلامية حاضرة في تراثنا تمتلك قيمتها في ذاتها، ولكن علينا أن ننفض عنها غبار الزمن وأن ندفعها إلى قلوبنا وأرواحنا لتنبض فينا حباً للحياة والحرية والجمال والحق والإنسانية. إننا اليوم في حاجة ماسّة إلى ممارسة هذه القيم، لا أن نذكّر الغرب بحضورها وعظمتها ونقائها وسحرها. يترتب علينا قبل كل شيء أن نستلهم هذه القيم وهذه المبادئ في مسار حياتنا، وعلينا أن نحول طاقاتها الروحية إلى عطاءات حياتية وإنسانية تتميز بطابع العمق والديمومة والشمول.

وفي هذا السياق لابد لنا من الخروج من مطارحات المبادئ ومن مطاحنات التفاضل، ومن مدونات الأخلاق والقيم وحقوق الإنسان، ولا بد لنا من الدخول إلى عمق التجربة الإنسانية بما تنطوي عليه من عطاءات الحياة التي ترتبط بحركة الوجود الإنساني في حياته اليومية. وهكذا يجب علينا أن نعيش داخل اللحظة التاريخية وأن نحيا فيها، لا أن نخرج منها ونبتعد عن ساحاتها ودوائرها بروح خجلة مهزومة.

ربما كان ما يترتب علينا هو أن نثبت لأنفسنا أولاً بأننا نستطيع أن نمارس القيم الخلاقة التي أبدعها إسلامنا وتاريخنا، وأن نبين لأنفسنا قبل الآخرين أيضاً بأننا نصون حقوق الإنسان ونحافظ عليها، بوحي من تراثنا وقيم إسلامنا. وإذا لم نستطع أداء هذه المهمة التاريخية فعلينا أن نبحث في سبل إيقاظ الضمير العربي من سباته، ليبدأ رحلته الأخلاقية نحو مزيد من الممارسة الحية لقيم الإسلام ومبادئه السامية في مجال حياتنا السياسية والاجتماعية. فالتراث الإسلامي يستحق أكثر من مجرد التبجيل والتبرير والتعلق العاطفي والطفولي، لقد آن الأوان لأن نرتفع به إلى مستوى الدراسة العلمية، أو أن نرتفع بالدراسة العلمية إلى مستواه[257].

لقد جرت عادتنا في مدار الاحتجاج على من ينتقدنا في الغرب «بأن القرآن الكريم حاضن لقيم السلام والحرية واحترام حقوق الإنسان والمساواة، بينما نقوم نحن باستباحة هذه القيم والمثل والمبادئ الرفيعة، ونهدر على قدم وساق كرامة الإنسان»[258]. وهذا يعني أنه علينا اليوم ألا نحيل من ينتقدنا في الغرب إلى القرآن والسنة فحسب، بل يفضل أن نسير على هدي القرآن وعلى صراط السنة لكي نستطيع أن نستعيد الصورة الإسلامية الحقة.

فالمصادر الإسلامية هي أغنى مصادر الوجود في الإعلاء من شأن الإنسان وحقوقه وحرياته ومتطلبات وجوده وتكريمه، ويقابل ذلك أن الوضع العربي الإسلامي المعاصر هو أكثر وضعيات التاريخ انتهاكاً لحقوق الإنسان وحرياته. وهذا يعني أن وجود النص القدسي لا يمكنه أن يتحقق أبداً من غير صيرورة تاريخية تربوية تجعله قابلاً للحضور في حركة التاريخ، وهذا يقضي بأنه يمكننا أن نبحث في معالم هذه الصيرورة التاريخية لحركة الحق الإنساني، وأن ندرس نسق الفعاليات الاجتماعية التي تجعل هذه الحقوق والقيم ممكنة الحضور على المستوى التاريخي، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى يمكن أن نصل إلى نتيجة أساسية هي أن النص ليس كافياً مهما بلغ من قدسية وعظمة وتألق لضمان الحقوق الإنسانية، وأن إيجاد المؤسسات الديمقراطية والحقوقية والاجتماعية شروط ضرورية وتاريخية من أجل الحفاظ على الحقوق الإنسانية ومن أجل ممارستها فعلاً في إطار الحياة الاجتماعية والواقع الاجتماعي.

ولتفسير الاختلاف بين غنى المصادر الإسلامية بحقوق الإنسان وغيابها على أرض الواقع يمكن القول إن هذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف بين

النظرية والواقع؛ فالنظرية تأخذ طابع سمو فكري يتعالى على إمكانيات الواقع، أما الواقع فهو لحظة تاريخية محكومة بظروف الناس وحياتهم وصراعاتهم. ومن يعد إلى تاريخ الصراع التاريخي في مسار الحضارة العربية الإسلامية، سيجد بكل وضوح أن هذا التاريخ قد تشبع بقدر من العنف والصراع والغزو والاجتياح. وهذا يعني أن الواقع لا يستقيم مع النظرية، ولو كانت النظريات تأخذ مسارها في الواقع لانتهت مشكلات الحياة الإنسانية بكاملها.

إن تأصيل مضمون التراث العربي الإسلامي بما ينطوي عليه من فيض الحقوق الإنسانية والحفاظ عليه وتمثله يشكل عاملاً مهماً من عوامل وجودنا الإنساني والحضاري، وهذا التأصيل لقيم الإسلام يعصم العرب من الوقوع في براثن البدع، ويحافظ على الملامح الخلاقة التي تميز الشخصية العربية المستقلة، ويؤكد للجماهير العربية أساسها الحضاري القديم الذي يمكن أن تشيد عليه مستقبلها دون أن تتقوقع على ذاتها[259].

ولو استطعنا تمثل القيم الإنسانية التي يحتويها تراثنا واستوعبناها، لأمكنها أن تقودنا بجدية إلى البحث عن تطوير آفاق العلم في حياتنا المعاصرة، لأن الوعي بهذه القيم يمكنه أن يصل حاضرنا العلمي بماضينا ويبعث فينا القدرة على تجاوز التخلف والقصور، لأننا امتداد لمن بعث الحضارة الأولى في المنطقة العربية، قبل أن تستفيق أوربا من ظلمات العصور الوسطى[260].

إن عالمنا العربي بحاجة إلى حضارة يستنبتها ويبنيها، ولن يتم له ذلك إلا إذا استطاع أن يفجر طاقاته التاريخية وقيمه الحضارية في نسق من

التواصل والتخاصب مع تجارب الآخرين، ومع خلاصات العطاءات التاريخية الإنسانية المعاصرة[261].

إن التحرر من الغرب معناه التعامل معه نقدياً، وهذا يعني الاستجواب النقدي لثقافته وقراءتها في تاريخيتها وفهم مقولاتها ومفاهيمها في بنيتها، وأيضاً التعرف إلى أسس تقدمها والعمل على استنباتها في تربتنا الثقافية ولاسيما الاتجاهات العقلانية النقدية[262].

وإذا كان التراث منظومة من الحلول التي توصلت إليها الأجيال السابقة لبعض مشكلاتها، استناداً إلى درجة إدراكها لجوهر المبادئ العامة للعقيدة[263]، فإن التراث العربي الإسلامي شأنه شأن أي تراث آخر يحتوي على عناصر إيجابية يمكن تنميتها والاستفادة منها في بناء الحاضر والمستقبل، كما يحتوي على عناصر سلبية لابد من التخلص منها، كما لابد من الانفتاح على الآخر والاستفادة من حضارته، ونقصد بالآخر العالم الغربي[264].

فالثقافة العربية محملة بما تركته عصور الانحطاط الطويلة من مفاهيم متخلفة ومن مقومات نفسية واجتماعية تحول دون التقدم، مثل التواكل والتفسير السحري للأشياء، وسيطرة الشكل والمظهر على المضمون والجوهر في شتى جوانب السلوك، وتعطيل دور المرأة، وسيادة التسلط والقسر، والإحجام عن المهنة والمعرفة، وسوى ذلك من أنماط السلوك الزائفة في أي مجتمع متخلف، وفي مقابل ذلك تحمل هذه الثقافة في أصولها وروحها إيجابيات كبيرة من شأنها أن تكون منطلقاً للتقدم والتحديث في كل مكان؛ وعلى رأسها قيم التسامح، وحقوق الإنسان،

وتقديس العلم والعمل، والتكافل الاجتماعي، وتكريم الإنسان، والنظر العقلي والعدالة والمساواة[265].

يخطئ من يظن أن المنهجية العلمية الإسلامية تعني الرفض لكل فكر بناء، والرفض من أجل الرفض، أو تعني القبول الأعمى لكل الموروث التربوي، إن المنهجية العلمية الإسلامية تصدر في أحكامها عن أصول ثابتة من القرآن والسنة، فما حقق المصلحة، سواء كان في التراث أو في فكر الغير فهو المعتبر شرعاً، أما الوافد والدخيل والمنحرف عن روح الإسلام فهو ما ترفضه المنهجية العلمية الإسلامية رفضاً قاطعاً. وهذه المنهجية تقوم على أسس تقررها المؤسسات الدينية الإسلامية وعلماء الدين في الجامعات وكليات الشريعة ووزارات الأوقاف، وهذه هي الجهات العلمية التي تحدد ما هو وافد ودخيل، وهي التي يمكنها أن تقرر ما هو أصيل ومتسق مع المبادئ الإسلامية السمحاء.

إن تطبيق الشريعة الإسلامية هو في عمقه ليس خلع الماضي على حاضر وكأننا بصدد تغيير الثياب، وإنما هو الحفاظ على الثوابت والاجتهاد في المستجدات والبحث في المجهول "المستقبل" بما يوافق روح الشريعة ولا يناقضها، وإن ناقض بعض اجتهادات السلف، لأن الأهم هو عدم التناقض مع مقاصد الشريعة[266].

فالاهتمام بدراسة التراث التربوي الإسلامي لا يطرح نفسه بوصفه تعبيراً وجدانياً عاطفياً، بل بوصفه ضرورة فكرية تاريخية، وهذه الدراسة يمكنها أن تأتي كجزء حيوي من مشروع الانبعاث الحضاري العام للأمة الإسلامية[267].

ومن هذا المنطلق، وتأسيساً على مجمل الثوابت التي أسلفناها، يمكن الانطلاق لتحديد سمات مشروع تربوي للنهوض بالقيم التاريخية للثقافة الإسلامية في نسق الخصوبة التاريخية للفكر العالمي والإنساني على الصورة التالية[268]:

1. تكوين الوعي بحقيقة التراث التربوي الإسلامي ومكوناته وقضاياه، ودوره في الماضي والحاضر والإيجابي والسلبي منه على السواء.
2. الفصل بين الثابت والمتحول في هذا التراث، حتى يظل الثابت ثابتاً على ثباته، وإن اختلفت طريقة تناوله، ولا يقيد المتغير حركة الفكر وخطوه نحو آفاق أكثر رحابة.
3. توضيح الإسهامات المتنوعة للمفكرين المسلمين وغير المسلمين في الفكر التربوي العربي الإسلامي ودورهم الفاعل في تأكيد قيم التسامح وحقوق الإنسان.
4. توضيح أبعاد خبرة الفكر التربوي التراثي في مواجهة مشكلات الواقع التربوي التي عاصرها فكراً وتطبيقاً حتى تتضح المتغيرات التي لعبت دورها في صياغة هذا الفكر وبلورته.
5. تقريب التراث التربوي من واقع الناس وعقلهم في ظل الحياة المعاصرة، ويقتضي هذا أن يتوجه خطاب الدارسين له إلى جماهير الناس، كما يتوجه إلى الباحثين المتخصصين حتى تنكسر حلقة العزلة المفروضة على التراث الفكري.
6. توضيح أبعاد وأصول وسياقات الخبرة التربوية الدينية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية حتى لا يساء فهمها بفرض غير المتطابق على تفسيرها، ولا الخارج عن الخبرة التاريخية على منطقها.

7. استخلاص المفاهيم والمدركات الفكرية التربوية التراثية المقاربة أو المطابقة للمفاهيم والمدركات المستعملة والشائعة في الساحة الفكرية الإسلامية أو العالمية، على ألا يكون ذلك تهويماً فكرياً للبحث عن موضوع للتراث في الفكر التربوي المعاصر، لأن الدراسة في هذه الحالة ستأتي غير موضوعية على الإطلاق.

وعند استخدام المدخل المتكامل لقراءة التراث التربوي الإسلامي فإن هناك مبادئ أساسية ينبغي الالتزام بها حتى تأتي القراءة على وجهها الصحيح وتحقق الأهداف المرجوة من هذا المشروع التأصيلي؛ وهي:

1. تأصيل اتجاهات الفكر في النص التراثي المدروس من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، أي رد الفكر إلى أصوله.

2. التأصيل اللغوي الحضاري للمفاهيم والمدركات والمضامين والدلالات التربوية التراثية بالرجوع إلى لغة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، والدلالات اللغوية للمصطلحات والمفاهيم العربية السائدة في عصر المؤلف، حتى تأخذ هذه المفاهيم دلالتها الحقيقية.

3. التأصيل اللغوي الحضاري للمفاهيم والمصطلحات التربوية الغربية المقابلة أو الموازية أو المطابقة في إطارها الصحيح، في مقابل المفهوم التراثي[269].

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى بعض المعالم الحضارية التي يحددها عبدالله عبدالدايم، والتي تتسق مع المشروع السابق، والتي يجب علينا النضال من أجل تحقيقها وتأصيلها وفقاً لمبدأ التخصيب بوصفها الأعمدة الخلقية للحضارة الإنسانية المأمولة؛ ومنها:

أ. الحاجة إلى التضامن والتكافل الاجتماعي والتي تمثل واحدة من أهم الحاجات الأساسية للحضارة الإنسانية»، وحاجة الحضارة الإنسانية إلى هذه الغاية واضحة أمام الأعين (...)، وتراثنا ذو قاعدة اجتماعية شاملة، ولا يتوقف هذا السلوك عند حدود تقديم العون، وتراثنا العربي الإسلامي ينزل هذا الهدف منزلة لا نجدها في أي تراث آخر.

ب. استلهام القيم الحضارية المشتركة للثقافات الإنسانية (في مواجهة فقدان الهوية والصراع بين الحضارات).

ج. إشاعة المشاركة والتواصل والتراحم (في مواجهة الأنانية والمصلحة الفردية وهبوط معنى الحياة). وتراثنا العربي الإسلامي يفيض بكل العطاءات التاريخية لمثل هذه القيم الإنسانية الخالدة.

د. الاضطلاع بالمسؤولية الأخلاقية التي يستلزمها إصلاح الحضارة الحديثة (في مواجهة اللامسؤولية والتمركز حول الذات)[270].

وهذه الأعمدة الحضارية تكاد تجسد عطاءات الدين الإسلامي والتراث العربي الوضاء، وهذا يعني أن المسلمين والعرب يمتلكون أسس الانطلاقة الحضارية الشاملة، وحسبهم أن يستلهموا هذه القيم التاريخية التي تجسد في الوقت نفسه قيم الإنسان ومنظومة حقوقه الكاملة.

الهوامش

1. جاء في القواميس العربية أن العقل يقوم على مضمونين: الأول معرفي من حيث إنه ما تعقل به حقائق الأشياء، والثاني قيمي يتصل بالحق والخير والجمال. والعقل الإنساني كما تعرفه القواميس الفرنسية هو: القدرة الإنسانية على الحكم والتمييز والمعرفة.

2. انظر:

Madelein Crawitz, *Lexique des Sciences Sociales* (Paris: Dalloz, 1983), 149.

3. انظر:

Jaques van Rillaer, *L'Agressivité Humaine* (Ed.) Pierre Mardaga (Bruxelles: 1988,), 9.

4. Gaston Bouthoul, *Traité de Polémologie* (Paris: Payot, 1970).

5. Storr A., *L'Instinct de Destruction* (Tr.) F. Calman-Lévy (Paris: 1972).

6. Jacques van Rillaer, *L'Agressivité Humaine*, op. cit.

7. انظر:

Eugene Aroneanu, *La Définition de l'Agression* (Paris: Les Editions Internationales), 405.

8. الإحباط (Frustration) مفهوم يتداخل مع مفهوم الكبت (Refoulement)، من أجل الدقة العلمية يجب التمييز بين الكبت والإحباط، فبينما يشير الكبت إلى العملية التي يتم بموجبها دفع الرغبات التي لا يمكن إشباعها إلى ساحة اللاشعور (Inconscient) فإن مفهوم الإحباط يشير إلى الحيلولة بين الفرد وتحقيق رغباته دون أن تصبح هذه الرغبات لاشعورية، أي أنها تبقى ماثلة في ساحة الشعور مع ما يرافقها من أحاسيس الخيبة والحسرة (الباحث).

9. انظر:

J. Dollard, L. Doob, N. Miller, Q. Mowrer, R. Sear, *Frustration and Aggression* (YALE University Press, 1947), 11.

10. انظر:

A. H. Buss, *The Psychology of Aggression* (New York, NY: J. Wiley, Buytendijk, F. J. J., 1961), 1.

11. انظر:

Lagache Daniel, "Situation de l'Agressivité" *Bulletin de Psychologie*, XIV(1), (1960), 99-112.

Jean Laplanche et Pontalis, *Vocabulaire de la Psychologie*, (Paris: P.U.F., 1967).

12. الهوامي (Fantasme): مصطلح نفسي يعني تصوراً خيالياً خادعاً من حلم وغيره.

13. انظر:

R. Johnson, *Aggression in Man and Animals* (Philadelphia: Saunders, 1972), 8.

14. انظر:

F. Hacker, *Agression-violence dans le Monde Moderne* (Paris: Calmman-Lévy, 1954).

15. انظر:

Paul Lévey, Présentation académique de G. Bouthoul lors de la remise du Doctorat Honoris Causa de l'Un. Catholique de Louvin (13 Mars, 1971).

16. انظر:

W. Huber, H. Pieron, et A. Vergote, *La Psychanalyse, Science de l'Homme* (Paris: Dessart et Mardaga, 1964).

17. انظر:

Jacques van Rillaer, *l'Agressivité Humaine*, op. cit., 30.

18. M. Banton, *Sociologie des Relations Raciales* (Paris: Payot, 1971), 7.

19. جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، الجزء الأول، (بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1994).

20. انظر:

Madelein Grawitz, *Lexique des Sciences Sociales* , op. cit, 155.

21. **الموسوعة العربية العالمية** (السعودية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1996)، ص 12ـ13.

22. **قاموس لاروس** (Larousse) **الفرنسي**، لوحة أسطوانية ألكترونية (C. D. ROM).

23. روبيرتو شبرياني، "الأيديولوجيا والتسامح الثقافي"، في مراد وهبة، **التسامح الثقافي: أبحاث المؤتمر الإقليمي الأول للمجموعة الأوربية العربية للبحوث الاجتماعية** المنعقد في 21ـ24 تشرين الثاني/ نوفمبر 1981 (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1987)، ص 65.

24. T. W. Adorno, *The Authoritarian Personality* (New York, N.Y: Harper, 1950).

25. عزت سيد إسماعيل، "سيكولوجيا التطرف والإرهاب" (الكويت: حوليات كلية الآداب، الحولية 16، 1996)، ص 28.

26. المرجع السابق، ص 30.

27. المرجع السابق، ص 32.

28. أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** (بيروت: مكتبة لبنان، 1978)، ص 154.

29. سعد الدين إبراهيم، "التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي"، في: **الأطفال والتعصب والتربية: احتمالات الانهيار الداخلي للثقافة العربية المعاصرة**، الكتاب السنوي السادس، (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1989)، ص 25.

30. المرجع السابق، ص 26.

31. علي عيد راغب، **مشكلات اجتماعية معاصرة: نماذج مختارة من مجتمعات عربية معاصرة**، ط2 (الكويت: مجموعة دلتا، 1994)، ص 200.

32. ضمن مراد وهبة، التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 74.

33. علي عيد راغب، مشكلات اجتماعية معاصرة، مرجع سابق، ص 201.

34. عبدالوهاب الكيالي، **الموسوعة السياسية**، الجزء الأول (بيروت: دار الهدى للنشر والطباعة، 1978)، ص 768.

35. **الموسوعة العربية العالمية** (مرجع سابق)، ص 12-13.

36. مراد وهبة، "التسامح والدوجماطيقية" في مراد وهبة، **التسامح الثقافي**، مرجع سابق، ص 155.

37. المرجع السابق، ص 157.

38. روبيرتو شبرياني، الأيديولوجيا والتسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 71.

39. المرجع السابق، ص 65.

40. علي عيد راغب، مشكلات اجتماعية معاصرة، مرجع سابق، ص 200.

41. أندريه مرسييه برن، "التسامح كأمر فلسفي"، في مراد وهبة: التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 50.

42. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، مج (2)، (بيروت: دار صادر، 1955-1956)، ص 490.

43. الشيخ محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، **مختار الصحاح** (بيروت: دار الفكر)، ص 312.

44. Madelein Crawitz, Lexique des Sciences Sociales, op. cit., 358.

45. مراد وهبة، التسامح والدوجماطيقية، مرجع سابق، ص 155.

46. علي أومليل، "التسامح: هل هو مفهوم محايد"، في مراد وهبة: **التسامح الثقافي**، مرجع سابق، ص 103 ـ 104.

47. المرجع السابق، ص 105.

48. إبراهيم إعراب، "التسامح وإشكالية المرجعية في الخطاب العربي"، **المستقبل العربي**، العدد 224، (تشرين الأول/ أكتوبر 1997)، ص 49.

49. المرجع السابق، ص 50.

50. ريمون بولان، **الحرية في عصرنا**، ترجمة وتقديم عادل العوا (دمشق: دار طلاس، 1993)، ص 161.

51. رضا بوكرع، "سمات الحوار الخاص بالتسامح في تونس"، في مراد وهبة، التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 105.

52. إبراهيم إعراب، التسامح وإشكالية المرجعية في الخطاب العربي، مرجع سابق.

53. مقالة في أصل التسامح:

François-Marie Voltaire, a publié son ouvrage, *Traité sur la Tolérance* (1763).

54. هيلين دار بشير، "حرية الكلمة الحرية الرئيسية"، **رسالة اليونسكو**، (آذار/ مارس 14 ـ 24، 1994)، ص 14.

55. المرجع السابق، ص 15.

56. مقتطفات من إعلان المبادئ المتعلقة بالتسامح الذي أعلنه ووقعه المؤتمر العام لليونسكو في 16 تشرين الثاني/ نوفمبر 1995، **رسالة اليونسكو**، (آذار/ مارس، 1996)، ص 34.

57. المرجع السابق، ص 34.

58. المرجع السابق، ص 34.

59. إبراهيم إعراب، التسامح وإشكالية المرجعية في الخطاب العربي، مرجع سابق، ص 49.

60. محمد جابر الأنصاري، مفهوم التسامح، مرجع سابق، ص 71.

61. سعد عبدالرحمن، "عملية التطبيع الاجتماعي وأزمات التعصب والتحامل في مجتمعاتنا المعاصرة"، **عالم الفكر**، العدد 1، (إبريل/ مايو/ يونيو، 1970)، ص 82-132.

62. قاسم الصراف، غياب المفاهيم التربوية في البيئة المدرسية، مرجع سابق، ص 116.

63. إدجار بيزاني، "في مواجهة عدم التسامح"، **رسالة اليونسكو**، (حزيران/ يونيو 1992)، ص 34.

64. المرجع السابق، ص 34.

65. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي**، تحرير: حسن علي الإبراهيم، الكتاب السنوي العاشر، (الكويت، 1994-1995).

66. محمد أركون، "الإسلام واختلاف النماذج"، **رسالة اليونسكو**، (حزيران/ يونيو 1992)، ص 32.

67. ريمون بولان، **الحرية في عصرنا**، مرجع سابق، ص 151.

68. المرجع السابق، ص 152.

69. المرجع السابق، ص 155.

70. أندريه مارسيبه برن، التسامح كأمر فلسفي، مرجع سابق، ص 51.

71. توفيق مرعي، أحمد بلقيس، **الميسر في علم النفس الاجتماعي** (عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، 1984)، ص 272.

72. المرجع السابق، ص 274.

73. المرجع السابق.

74. انظر:

Zoya A. Malkova, "Les Études Sociales un Moyen d'Éduquer les Enfants dans un Esprit de Paix et de Compréhension Mutuel entre les Peuples, dans UNESCO," *Manuel de l'UNESCO pour l'Enseignement des Programmes d'Études Sociales* (UNESCO: 1987), 94.

75. انظر:

N. A. Kovalsky, "Aspects Sociaux de l'Agression Internationale," *Revue international Sciences Sociales*, No. 23 (1971), 79.

76. Zoya A. Malkova, Les Études Sociales, op. cit., 94.

77. أحمد الخطاب، الصفات التي يجب أن تتسم بها التربية للاستجابة لمتطلبات القرن الواحد والعشرين، مكتب اليونسكو الإقليمي، العدد 35، (حزيران/ يونيو 1989)، ص 29.

78. D. Morris, *Le Signe Nu* (Paris: Livre de Poche, Crasset, 1968), 182.

79. انظر:

E. Monier, *Pour un Temps d'Apocalypse*, rééd. (Œuvres, III, Seuil, 1962), 34-60.

80. دافيد ب. فورسايث، **الفلسفة السياسية لحقوق الإنسان**، ترجمة محمد مصطفى غنيم، (القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، 1993)، ص 217.

81. عبدالهادي عباس، حقوق الإنسان، ج 1، (دمشق: دار الفاضل، 1995)، ص 175.

82. المرجع السابق، ص 175.

83. **تتأتى مسؤولية عمر لأنه لم يعبد طرقات العراق وهي مسؤولية الحاكم، وفي قوله هذا تكمن أعظم عبقرية في الفكر السياسي على مرّ التاريخ.**

84. ابن عبدربه الأندلسي، أبوعمر أحمد بن محمد الأندلسي القرطبي، **العقد الفريد**، الجزء السادس، صدر عن أكثر من دار نشر وخاصة في بيروت والقاهرة.

85. عبدالهادي عباس، مرجع سابق، ص 176.

86. خالد الناصر، "أزمة الديمقراطية في الوطن العربي"، في علي الدين هلال وآخرين: **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1983)، ص 51.

87. جريدة **الوطن** الكويتية، العدد 9، (تشرين الأول/ أكتوبر 1985).

88. حسن جميل، **حقوق الإنسان في الوطن العربي**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986)، ص 120 ـ 121.

89. علي الدين هلال، الديمقراطية وهموم الإنسان العربي المعاصر، في: **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986)، ص 8.

90. خالد الناصر، أزمة الديمقراطية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 52.

91. المرجع السابق، ص 58.

92. جلال عبدالله معوض، "أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي"، في: **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص 69 ـ 70.

93. إسماعيل صبري عبدالله، "المقومات الاقتصادية والاجتماعية للديمقراطية في الوطن العربي"، في: **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص 119.

94. حسن حنفي، "الجذور التاريخية لأزمة الديمقراطية في وجداننا المعاصر"، في: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 177.

95. منذر عنبتاوي، "دور النخبة المثقفة في تعزيز حقوق الإنسان"، في: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 294.

96. المرجع السابق، ص 294.

97. علي الدين هلال، مداخلة في ندوة "الديمقراطية وحقوق الإنسان العربي"، في: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 314.

98. حسين جميل، مداخلة في ندوة: الديمقراطية وحقوق الإنسان العربي، ضمن: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 315.

99. المرجع السابق، ص 324.

100. حسين جميل، "حقوق الإنسان في الوطن العربي"، **المستقبل العربي**، العدد 62، (نيسان / إبريل 1984)، ص 132 ـ 155.

101. المرجع السابق، ص 341.

102. المرجع السابق، ص 139.

103. مصطفى دحماني، "فضح الزمن الأصولي: قراءة تحليلية نقدية لبعض مفاهيم الحركة الإسلامية المعاصرة، **دراسات عربية**، عدد 7/ 8 أيار/ مايو وحزيران/ يونيو 1994)، ص 58.

104. حسين جميل، حقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 187.

105. محمد جابر الأنصاري، "مفهوم التسامح في الثقافة العربية الإسلامية وانعكاساته على تربية الأطفال"، في: **تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي**، (الكويت: الجمعية الكويتية لحقوق الإنسان)، الكتاب السنوي العاشر 1992ـ 1995، ص 44.

106 . المرجع السابق، ص 45.

107 . سعد عبدالرحمن، "عملية التطبيع الاجتماعي وأزمات التعصب والتحامل في مجتمعاتنا المعاصرة، **عالم الفكر**، العدد 1، (إبريل/ مايو/ يونيو، 1970)، ص 111.

108 . أوتو كلينبرج، **علم النفس الاجتماعي**، ترجمة حافظ الجمالي، (بيروت: دار مكتبة الحياة، الطبعة الثانية، 1967)، ص 397.

109 . فيليب برنو، آلان بيرو، أدمون بلان، ميشيل كورناتون، فرانسوا لوجاندر، بيير فيو، **المجتمع والعنف**، ترجمة الياس زحلاوي (دمشق: وزارة الثقافة، 1976)، ص 76.

110 . بيار إيرني، **أثنولوجيا التربية**، ترجمة عدنان الأمين (بيروت: معهد الإنماء العربي، 1992)، ص 96.

111 . حسن علي الإبراهيم، تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي، مرجع سابق، ص 14.

112 . تعقيب محمد حداد على سعدالدين إبراهيم، مرجع سابق، ص 51.

113 . تعقيب علي الطراح على سعدالدين إبراهيم، مرجع سابق، ص 54.

114 . سعدالدين إبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 54-55.

115 . تعقيب علي الطراح على سعدالدين إبراهيم، مرجع سابق، ص 55.

116 . مداخلة حسن الإبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 56.

117 . مداخلة عبدالرزاق البصير، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 57.

118 . مداخلة سعدالدين إبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 63-64.

119 . المرجع السابق، ص 65 .

120 . المرجع السابق، ص 66 ـ 67 .

121 . المرجع السابق، ص 68 .

122 . حسن علي الإبراهيم، تربية التسامح، مرجع سابق، ص 16 .

123 . ريمون بولان، الحرية في عصرنا، مرجع سابق، ص 143 .

124 . أ. س. م. سبانج، الثقافة، الدين، التسامح، في مراد وهبة : التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 150 .

125 . أنطوان مصري مسرة، الحق في التباين، في مراد وهبة : التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 8 .

126 . انظر :

Madelein Grawitz, *Lexique des Sciences Sociales*, op. cit., 155.

127 . الموسوعة العربية العالمية، مرجع سابق، ص 12 ـ 13 .

128 . سعدالدين إبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 36 ـ 37 .

129 . عبدالعزيز كامل وأسامة الخولي، "المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم"، في **الطفل والمجتمع دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال**، تحرير محمد جواد رضا، تشرين الثاني/ نوفمبر، (الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1993)، ص 425 .

130 . زكي حنوش، "مستقبل حقوق الإنسان والشعوب في ظل النظام العالمي الجديد"، **عالم الفكر**، العدد التسعون، السنة الثامنة عشرة، (خريف 1997)، ص 239 .

131 . عبدالعالي ناصر عبدالعالي، **في مسألة حقوق الإنسان والديمقراطية والتدريب عليها**، (الكويت: الجمعية الكويتية لحقوق الإنسان، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، 1993)، ص 51.

132 . المرجع السابق، ص 44.

133 . انظر مقررات التاريخ لطلاب المرحلة الإعدادية في سوريا.

134 . محمد جواد رضا، "العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ"، **المستقبل العربي**، السنة العشرون، العدد 230، (نيسان/ إبريل، 1998)، ص 61.

135 . نميز هنا بين علماء الدين المتخصصين الذين يمتلكون الحكمة والفقه والمعرفة والخبرة والكفاءة، وبين رجال الدين الذين يمارسون الشعائر الدينية من غير تأهيل معرفي وديني يؤهلهم للممارسة الدينية الصحيحة.

136 . انظر **غادة كربلاء** لجورجي زيدان.

137 . تعقيب علي الطراح على سعدالدين إبراهيم، مرجع سابق، ص 53.

138 . سمير هوانة، "قضية السلام في المناهج الدراسية الحديثة"، تربية التسامح وضرورة التكامل الاجتماعي، الكتاب السنوي العاشر 1995، (الكويت: الجمعية الكويتية لحقوق الإنسان)، ص 23.

139 . قاسم الصراف، غياب المفاهيم التربوية في البيئة المدرسية، مرجع سابق، ص121 .

140 . انظر: **المنار**، السنة 7، العدد 70، (يوليو/ تموز أغسطس/ آب، 1993)، ص 26- 29.

141 . خلدون حسن النقيب، "المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة"، **المستقبل العربي**، العدد 174، (آب/ أغسطس، 1993)، ص 70.

142 . أحمد الخطاب، مرجع سابق، ص 38 .

143 . خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي، مرجع سابق، ص 83 .

144 . محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص 62 .

145 . عز الدين دياب، "الشخصية والثقافة : محاولة لفهم دور الفرد في النهضة العربية المعاصرة"، **شؤون عربية**، العدد 4، (حزيران/ يونيو 1981)، ص 135 .

146 . محمد عماد إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، **عالم المعرفة**، (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، آذار/ مارس 1986)، ص 331 .

147 . المرجع السابق، ص 232 .

148 . حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر : بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، 1991) .

149 . علي أسعد وطفة، "المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية : بحث في إشكالية القمع التربوي"، مجلة **عالم الفكر** الكويتية، المجلد 72، العدد الثاني، (أكتوبر/ ديسمبر، 1998)، ص 241ـ 281 .

150 . عبدالله عبدالدايم، "التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال"، **المستقبل العربي**، السنة العشرون، العدد 230، (نيسان/ إبريل، 1998)، ص 82 .

151 . منى أبوسنه، "أورشليم الجديدة : الطريق إلى التسامح"، في مراد وهبة : التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 79 .

152 . عمران البخاري، "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في التعليم الثانوي"، **التربية الجديدة**، العدد 58، (1995)، ص 119 .

153 . رضا بوكرع، سمات الحوار الخاص بالتسامح في تونس، في مراد وهبة : التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 87 .

154 . أنطوان نصري مسرة، الحق في التباين، في مراد وهبة : التسامح الثقافي، مرجع سابق، ص 5 .

155 . ليليا شابي، التباينات والمعايش، في مراد وهبة : **التسامح الثقافي**، مرجع سابق، ص 74 .

156 . ريمون بولان، الحرية في عصرنا، مرجع سابق، ص 195 .

157 . المرجع السابق. ، ص 196 .

158 . أحمد سليم سعيدان، مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، سلسلة **عالم المعرفة**، العدد 131 ، (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988)، ص 185 .

159 . المرجع السابق، ص 190 .

160 . عبدالله عبدالدايم، التربية والقيم الإنسانية، مرجع سابق، ص 65 .

161 . المرجع السابق، ص 80 .

162 . حامد خليل، "مستقبل العلاقات الثقافية والاجتماعية العربية" ، **شؤون عربية**، العدد 93، (آذار/ مارس، 1998)، ص 66 .

163 . المرجع السابق، ص 67 .

164 . المرجع السابق، ص 68 .

165 . هاشم صالح، "الثقافة العربية في مواجهة الثقافة الغربية والتحديات" ، **الوحدة**، العدد 101 ، (فبراير/ مارس، 1993)، ص 26 .

166 . حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر**، مرجع سابق، ص 49 .

167 . حامد خليل، مستقبل العلاقات الثقافية، مرجع سابق، ص 74 .

168 . انظر :

Zoya A. Malkova, *Les Études Sociales*, op. cit., 98.

169 . سمر روحي الفيصل، "الثقافة المستقبلية للطفل العربي" ، **شؤون عربية**، العدد 93، (آذار/ مارس)، ص 166 .

170 . عبدالله عبدالدايم، التربية والقيم الإنسانية، مرجع سابق، ص 82 .

171 . المرجع السابق، ص 82 .

172 . محمد سعيد هيكل، "تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية" ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، **التربية الجديدة**، العدد 58، (1995)، ص 28 .

173 . إسماعيل صبري عبدالله، "المقومات الاقتصادية والاجتماعية للديمقراطية في الوطن العربي" ، في الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 119 .

174 . عبدالعالي ناصر عبدالعالي، في مسألة حقوق الإنسان والديمقراطية والتدريب عليها، مرجع سابق، ص 40 .

175 . المرجع السابق، ص 40 .

176 . ريمون بولان، الحرية في عصرنا، مرجع سابق، ص 195 .

177 . عبدالله عبدالدايم، التربية والقيم الإنسانية، مرجع سابق، ص 80 .

178 . زكي حنوش، مستقبل حقوق الإنسان والشعوب في ظل النظام العالمي الجديد، مرجع سابق، ص 243 .

179 . محمد دكير، "من الاستبداد إلى الديمقراطية، دراسة في فكر الشيخ النائيني من خلال كتابه "تنبيه للأمة وتنزيه الملة" ، **الكلمة**، العدد 18، السنة الخامسة، (1998)، ص 79 .

180 . أحمد الخطاب، مرجع سابق، ص 29 .

181 . علي خليفة الكواري، **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الاجتماعية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1985)، ص 100 .

182 . سمير هوانة، قضية السلام في المناهج الدراسية الحديثة، مرجع سابق، ص 22.

183 . المرجع السابق، ص 25.

184 . محمد جابر الأنصاري، مفهوم التسامح في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص 48.

185 . حسان ناراغاي، "فضيلة التسامح"، **رسالة اليونسكو**، (حزيران/ يونيو 1992)، ص 4.

186 . المرجع السابق، ص 5.

187 . انظر:

Tolerance, Its Foundation and Limits in Theory and Practice (Entretiens of the International Institute of Philosophy papers at two California Conferences, In: *Pacific Philosophy Forum*, Volume 2, special edition, (Stockton, CA: 1963), 127.

188 . أندريه مارسييه برن، التسامح كأمر فلسفي، مرجع سابق، ص 53.

189 . المرجع السابق، ص 53.

190 . انظر:

Zoya A. Malkova, *Les Études Sociales*, op. cit., 97.

191 . Ibid, 98.

192 . عبدالله عبدالدايم، التربية والقيم الإنسانية، مرجع سابق، ص 79.

193 . فيليب أوجيه، **التربية من أجل الديمقراطية**، ترجمة أنطون حمصي (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996)، ص 46.

194 . المرجع السابق، ص 33.

195 . لبنى القاضي، التسامح في التنشئة الاجتماعية للأطفال، تربية التسامح وضرورة التكافل الاجتماعي، مرجع سابق، ص 109.

196 . محمد دكير، من الاستبداد إلى الديمقراطية، مرجع سابق، ص 77 .

197 . نعيمة ثابت، "إدخال مبادئ حقوق الإنسان ضمن مناهج التعليم الثانوي"، **التربية الجديدة**، العدد 58 (1995)، ص 38 .

198 . فيليب أوجيه، **التربية من أجل الديمقراطية**، مرجع سابق، ص 40 .

199 . المرجع السابق .

200 . حسن علي الإبراهيم، تربية التسامح، مرجع سابق، ص 11 .

201 . فيليب أوجيه، التربية من أجل الديمقراطية، مرجع سابق، ص 17 .

202 . لبنى القاضي، التسامح في التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق، ص 96 .

203 . إدجار بيزاني، في مواجهة عدم التسامح، مرجع سابق، ص 35 .

204 . المرجع السابق، ص 35 .

205 . عبدالله عبدالكريم، **التربية عبر التاريخ** (بيروت: دار العلم للملايين، 1978)، ص 505 .

206 . المرجع السابق، ص 505 .

207 . عبدالله عبدالدايم، "دور التربية المتغير مع دخول القرن الحادي والعشرين"، **شؤون عربية**، العدد 93، (القاهرة: آذار/ مارس، 1998)، ص 148 .

208 . هناك عدد كبير جداً من الدراسات العربية التي تؤكد هذا المنحى، ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى كل من: محمد عمارة في كتابه: **الإسلام وحقوق الإنسان: ضرورات لا حقوق** (القاهرة: دار الشروق، 1989). ومحمد الزحيلي في كتابه: **حقوق الإنسان في الإسلام** (دمشق: دار الكلم الطيب، 1997).

209 . سيد عويس، التسامح الثقافي في مجتمع حضري مصري، في مراد وهبة: **التسامح الثقافي**، مرجع سابق، 23 .

210 . المرجع السابق، ص 23 .

211 . أندريه مارسييه برن، التسامح كأمر فلسفي، مرجع سابق، ص 53 .

212 . سبانج، الثقافة، الدين، التسامح، مرجع سابق، ص153 .

213 . المرجع السابق، ص 153 .

214 . سعدالدين إبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 40 .

215 . المرجع السابق ،ص 42 .

216 . بومدين بوزيد، "سلطة الرمز . . . وخطاب العنف" ، **المستقبل العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، السنة العشرون، العدد 228، (شباط/ فبراير 1998)، ص 94 .

217 . أحمد الخطاب، مرجع سابق، ص29 .

218 . أحمد خليفة بوشرباك، "حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في إطار مناهج التعليم في دولة قطر" ، **التربية الجديدة**، العدد 58، (1995)، ص 134 .

219 . المرجع السابق، ص 134 .

220 . حسن علي عبد اللطيف، "حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في مناهج التعليم الثانوي في دولة البحرين" ، **التربية الجديدة**، العدد 58 (1995)، ص 88 .

221 . أحمد الخطاب، مرجع سابق، ص 38 .

222 . حسن علي الإبراهيم، تربية التسامح، مرجع سابق، ص 16 .

223 . المرجع السابق، ص 17 .

224 . **الميثاق العربي لحقوق الإنسان**، مجلة **الفكر السياسي**، الصادرة عن اتحاد الكتاب العرب في سوريا، العدد الأول، (شتاء 1997)، ص 183-193 .

225 . **الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان عام 1989**، الذي تمت الموافقة عليه في المؤتمر التاسع عشر لوزراء خارجية دول منظمة المؤتمر الإسلامي. انظر في هذا الخصوص: محمد الزحيلي، **حقوق الإنسان في الإسلام** (دمشق، بيروت: دار ابن كثير، 1997)، ص 400.

226 . إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام: **رسالة اليونسكو**، (آذار/ مارس 1994)، ص 40 ـ 41.

227 . عمران البخاري، التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، مرجع سابق، ص 108.

228 . حسن علي عبداللطيف، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، مرجع سابق، ص 97.

229 . أبو الفتوح رضوان، **منهج المدرسة الابتدائية** (الكويت: دار القلم، 1973)، ص45.

230 . المرجع السابق، ص 44.

231 . حامد عمار، تقديم كتاب، **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، تأليف عبدالسميع سيد أحمد (الإسكندرية: المعرفة الجامعية، 1993)، ص 21.

232 . عمران البخاري، التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، مرجع سابق، ص 106.

233 . المرجع السابق، ص 107.

234 . ميثاق للمثقفين العرب: برنامج عمل لمقاومة التطبيع: **الفكر السياسي**، العدد الأول، (شتاء 1997)، ص 226.

235 . إمام عبدالفتاح إمام، الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، سلسلة **عالم المعرفة** (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، آذار/ مارس 1994)، ص 182 ـ 183.

236. محمود السيد سلطان، **بحوث في التربية الإسلامية** (القاهرة: دار المعارف، 1979)، ص 103.

237. عبدالله عبدالدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1991)، ص 184.

238. محمد قرانيا، "التراث والأصالة المعاصرة: ملامح ونظرات"، **المعرفة السورية**، العدد 390، (آذار ـ نيسان، 1996)، ص 39.

239. الوثيقة النهائية لندوة حقوق الإنسان في الإسلام المنعقدة في الكويت بتاريخ 9 ـ 14 كانون الأول/ ديسمبر 1980، **مجلة الحقوق**، كلية الحقوق بجامعة الكويت، السنة السابعة، العدد الثالث، (أيلول/ سبتمبر 1983)، ص 397.

240. سعيد محمد أحمد باناجة، **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985)، ص 84.

241. يتم توظيف مفهوم العقل العربي في هذه الدراسة وفقاً لتعريف محمد عابد الجابري وهو: جملة المبادئ والقواعد التي تقدمها الثقافة العربية الإسلامية للمنتسبين إليها كأساس لاكتساب المعرفة (. . .) وهو بذلك يطابق بين العقل العربي وبنية الثقافة العربية.

242. محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3، 1988).

243. محمود السيد سلطان، بحوث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 33.

244. فهمي هويدي، "الدين أو السكين"، **مجلة العربي**، (أيلول/ سبتمبر 1977)، ص 28 ـ 31.

245. خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، مرجع سابق.

246. فؤاد زكريا، **خطاب إلى العقل العربي**، كتاب العربي، الكتاب السابع عشر، (الكويت: 1987)، ص 21.

247. أحمد سليم سعيدان، **مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام**، مرجع سابق.

248. المرجع السابق، ص 179.

249. محمد دكير، من الاستبداد إلى الديمقراطية، مرجع سابق، ص 78.

250. أحمد سليم سعيدان، مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، مرجع السابق، ص 180.

251. أسامة أمين الخولي، القيم الأخلاقية في الممارسات العملية، مرجع سابق، ص 234.

252. ندوة تلفزيونية في **قناة الجزيرة الفضائية** حول حقوق الإنسان.

253. لوحظ أن بعض رجال الدين في كثير من أقطار الوطن العربي يعانون أمية القراءة والكتابة ولم يلتحقوا بأي مدرسة في حياتهم. وبعضهم يمارس الطقوس الدينية وفقاً لمبدأ الوراثة أي أنهم يمارسون عملهم الديني بحكم انتمائهم إلى آباء سبق لهم ممارسة دور ديني شرعي؛ وهنا يكمن خطر كبير في ممارسة مثل هؤلاء الشيوخ الذين يحتاجون إلى تأهيل علمي ومعرفي مناسب.

254. صبحي الصالح، **الإسلام ومستقبل الحضارة** (بيروت: دار الشورى، 1982)، ص 219.

255. عبدالله عبدالدايم، التربية والقيم الإنسانية، مرجع سابق، ص 81.

256. أحمد بشارة، حقوق الإنسان بين الإعلان العالمي والإعلان الإسلامي، مؤتمر الكويت والتحديات الفكرية (الكويت: جامعة الكويت، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 2 أيار/ مايو 1998)، ص 3.

257. هاشم صالح، الثقافة العربية في مواجهة الثقافة الغربية والتحديات، مرجع سابق، ص 22.

258. عبدالحميد البكوش، "ماذا عن صورة العرب والمسلمين في بلاد الغرب"، صحيفة **الحياة**، (الجمعة 17 نيسان/ إبريل، 1998)، ص 19.

259. محمد قرانيا، التراث والأصالة المعاصرة، مرجع سابق، ص 39.

260. المرجع السابق، ص 41.

261. صبحي حمدان أبوجلال، "دور التربية في تجاوز أزمات العصر"، **المعرفة السورية**، العدد 370، (تموز/ يوليو 1994)، ص 52.

262. محمد عابد الجابري، **إشكاليات الفكر العربي المعاصر** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1989)، ص 44.

263. سيدي محمود ولد سيدي محمد، "التنمية والقيم الثقافية"، **المعرفة السورية**، العدد 381، (حزيران/ يونيو 1995)، ص 90.

264. المرجع السابق، ص 91.

265. عبدالله عبدالدايم، العرب والعلم بين صدام الثقافات وحوار الثقافات، مرجع سابق، ص 33.

266. صالحي عبدالرزاق، "ديمقراطية نور أم سراديب ظلمة: عن مواقف العلمانيين من التيار الإسلامي"، **الناقد**، العدد 71، (أيار/ مايو، 1994)، ص 28.

267. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب، **التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد** (القاهرة: دار الفكر العربي، 1997)، ص 282.

268. المرجع السابق، ص 282.

269. المرجع السابق، ص 290.

270. عبدالله عبدالدايم، التربية والقيم الإنسانية، مرجع سابق، ص 76.

نبذة عن المؤلف

علي أسعد وطفة: حصل على الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي من جامعة كان بفرنسا عام 1988 . أستاذ أصول التربية بجامعة دمشق، وسبق له أن شغل عدداً من المناصب؛ منها: وكيل كلية التربية بجامعة دمشق، رئيس قسم أصول التربية في الكلية نفسها، رئيس قسم التربية وعلم النفس في الموسوعة العربية الكبرى، خبير التخطيط التربوي في المجلس الأعلى للتخطيط في دولة قطر، أستاذ مشارك في جامعة عمر المختار، أستاذ مشارك في جامعة الكويت.

نشر عدداً من المؤلفات منها: «بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي» و«علم الاجتماع التربوي» و«قضايا الحياة التربوية المعاصرة» و«التربية وحقوق الإنسان».

وترجم عدداً من الكتب عن الفرنسية أهمها: «التربية والمجتمع» لإميل دوركهايم و«الهوية» لأليكس مكشيللي و«اللاشعور» لجان كلود فيلو و«فلسفة الحب» لبيير بورني.

بالإضافة إلى نشره عدداً من الأبحاث؛ نذكر منها: «واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها: دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية» و«التعصب ماهيةً وانتشاراً في الوطن العربي» و«نسق الانتماء الاجتماعي وأولياته في المجتمع الكويتي المعاصر». و«المضامين الخرافية في العقلية العربية» وغيرها.

صدر من سلسلة "دراسات استراتيجية"

العدد	المؤلف	العنوان
1 -	جيمس لي ري	الحروب في العالم، الاتجاهات العالمية ومستقبل الشرق الأوسط
2 -	ديفيد جارنم	مستلزمات الردع: مفاتيح التحكم بسلوك الخصم
3 -	هيثم الكيلاني	التسوية السلمية للصراع العربي - الإسرائيلي وتأثيرها في الأمن العربي
4 -	هوشانج أمير أحمدي	النفط في مطلع القرن الحادي والعشرين: تفاعل بين قوى السوق والسياسة
5 -	حيدر بدوي صادق	مستقبل الدبلوماسية في ظل الواقع الإعلامي والاتصالي الحديث: البعد العربي
6 -	هيثم الكيلاني	تركيا والعرب: دراسة في العلاقات العربية - التركية
7 -	سمير الزبن ونبيل السهلي	القدس معضلة السلام
8 -	أحمد حسين الرفاعي	أثر السوق الأوربية الموحدة على القطاع المصرفي الأوربي والمصارف العربية
9 -	سامي الخزندار	المسلمون والأوربيون نحو أسلوب أفضل للتعايش
10 -	عوني عبدالرحمن السبعاوي	إسرائيل ومشاريع المياه التركية مستقبل الجوار المائي العربي
11 -	نبيل السهلي	تطور الاقتصاد الإسرائيلي 1948 - 1996

12 - عبدالفتاح الرشدان — العرب والجماعة الأوربية في عالم متغير

13 - ماجد كيَّالي — المشروع "الشرق أوسطي" أبعاده - مرتكزاته - تناقضاته

14 - حسين عبدالله — النفط العربي خلال المستقبل المنظور معالم محورية على الطريق

15 - مفيد الزيدي — بدايات النهضة الثقافية في منطقة الخليج العربي في النصف الأول من القرن العشرين

16 - عبدالمنعم السيد علي — دور الجهاز المصرفي والبنك المركزي في تنمية الأسواق المالية في البلدان العربية

17 - ممدوح محمود مصطفى — مفهوم «النظام الدولي» بين العلمية والنمطية

18 - محمد مطر — الالتزام بمعايير المحاسبة والتدقيق الدولية كشرط لانضمام الدول إلى منظمة التجارة العالمية

19 - أمين محمود عطايا — الاستراتيجية العسكرية الإسرائيلية

20 - سالم توفيق النجفي — الأمن الغذائي العربي، المتضمنات الاقتصادية والتغيرات المحتملة (التركيز على الحبوب)

21 - إبراهيم سليمان المهنا — مشروعات التعاون الاقتصادي الإقليمية والدولية مجلس التعاون لدول الخليج العربية: خيارات وبدائل

22 - عماد قدورة — نحو أمن عربي للبحر الأحمر

23 - جلال عبدالله معوض — العلاقات الاقتصادية العربية - التركية

24 - عادل عوض وسامي عوض — البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم برنامج مقترح للاتصال والربط بين الجامعات العربية ومؤسسات التنمية

25 - محمد عبدالقادر محمد — استراتيجية التفاوض السورية مع إسرائيل

26 - ظاهر محمد صكر الحسناوي	الرؤية الأمريكية للصراع المصري ـ البريطاني من حريق القاهرة حتى قيام الثورة
27 - صالح محمود القاسم	الديمقراطية والحرب في الشرق الأوسط خلال الفترة 1945 ـ 1989
28 - فايز سارة	الجيش الإسرائيلي: الخلفية، الواقع، المستقبل
29 - عدنان محمد هياجنة	دبلوماسية الدول العظمى في ظل النظام الدولي تجاه العالم العربي
30 - جلال الدين عزالدين علي	الصراع الداخلي في إسرائيل (دراسة استكشافية أولية)
31 - سعد ناجي جواد وعبدالسلام إبراهيم بغدادي	الأمن القومي العربي ودول الجوار الأفريقي
32 - هيل عجمي جميل	الاستثمار الأجنبي المباشر الخاص في الدول النامية الحجم والاتجاه والمستقبل
33 - كمال محمد الأسطل	نحو صياغة نظرية لأمن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية
34 - عصام فاهم العامري	خصائص ترسانة إسرائيل النووية وبناء «الشرق الأوسط الجديد» دراسة في الوظيفة الإقليمية والدولية لإسرائيل خلال الأعوام القادمة
35 - علي محمود العائدي	الإعلام العربي أمام التحديات المعاصرة

36 - مصطفى حسين المتوكل — محددات الطاقة الضريبية في الدول النامية مع دراسة للطاقة الضريبية في اليمن

37 - أحمد محمد الرشيدي — التسوية السلمية لمنازعات الحدود والمنازعات الإقليمية في العلاقات الدولية المعاصرة

38 - إبراهيم خالد عبدالكريم — الاستراتيجية الإسرائيلية إزاء شبه الجزيرة العربية

39 - جمال عبدالكريم الشلبي — التحول الديمقراطي وحرية الصحافة في الأردن

40 - أحمد سليم البرصان — إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية وحرب حزيران/ يونيو 1967

41 - حسن بكر أحمد — العلاقات العربية ـ التركية بين الحاضر والمستقبل

42 - عبدالقادر محمد فهمي — دور الصين في البنية الهيكلية للنظام الدولي

43 - عوني عبدالرحمن السبعاوي
عبدالجبار عبد مصطفى النعيمي — العلاقات الخليجية ـ التركية معطيات الواقع، وآفاق المستقبل

44 - إبراهيم سليمان مهنا — التحضر وهيمنة المدن الرئيسية في الدول العربية: أبعاد وآثار على التنمية المستدامة

45 - محمد صالح العجيلي — دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة في الجغرافيا السياسية

46 - موسى السيد علي — القضية الكردية في العراق من الاستنزاف إلى تهديد الجغرافيا السياسية

47 - سمير أحمد الزبن — النظام العربي: ماضيه، حاضره، مستقبله

48 - الصوفي ولد الشيباني ولد إبراهيم	التنمية وهجرة الأدمغة في العالم العربي
49 - باسيل يوسف باسيل	سيادة الدول في ضوء الحماية الدولية لحقوق الإنسان
50 - عبدالرزاق فريد المالكي	ظاهرة الطلاق في دولة الإمارات العربية المتحدة: أسبابه واتجاهاته - مخاطره وحلوله (دراسة ميدانية)
51 - شذا جمال خطيب	الأزمة المالية والنقدية في دول جنوب شرقي آسيا
52 - عبداللطيف محمود محمد	موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي - الإسرائيلي في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الأيديولوجي
53 - جورج شكري كتن	العلاقات الروسية - العربية في القرن العشرين وآفاقها
54 - علي أحمد فياض	مكانة حق العودة في الفكر السياسي الفلسطيني
55 - مصطفى عبدالواحد الولي	أمن إسرائيل: الجوهر والأبعاد
56 - خيرالدين نصر عبدالرحمن	آسيا مسرح حرب عالمية محتملة
57 - عبدالله يوسف سهر محمد	مؤسسات الاستشراق والسياسة الغربية تجاه العرب والمسلمين
58 - علي أسعد وطفة	واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية
59 - هيثم أحمد مزاحم	حزب العمل الإسرائيلي (1968 - 1999)
60 - منقذ محمد محمود داغر	علاقة الفساد الإداري بالخصائص الفردية والتنظيمية لموظفي الحكومة ومنظماتها: حالة دراسية من دولة عربية

61 - رضا عبدالجبار الشمري — البيئة الطبيعية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية والاستراتيجية المطلوبة

62 - خليل إسماعيل الحديثي — الوظيفية والنهج الوظيفي في نطاق جامعة الدول العربية

63 - علي سيد فؤاد النقر — السياسة الخارجية اليابانية دراسة تطبيقية على شرق آسيا

64 - خالد محمد الجمعة — آلية تسوية المنازعات في منظمة التجارة العالمية

65 - عبدالخالق عبدالله — المبادرات والاستجابات في السياسة الخارجية لدولة الإمارات العربية المتحدة

66 - إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي — التعليم والهوية في العالم المعاصر (مع التطبيق على مصر)

67 - الطاهرة السيد محمد حمية — سياسات التكيف الاقتصادي المدعمة بالصندوق أو من خارجه: عرض للدراسات

68 - عصام سليمان الموسى — تطوير الثقافة الجماهيرية العربية

69 - علي أسعد وطفة — التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي

قواعد النشر

أولاً - القواعد العامة:

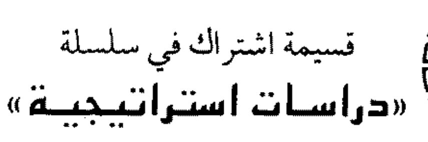
1. تقبل البحوث ذات الصلة بالدراسات الاستراتيجية، وباللغة العربية فحسب.
2. يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو قدم للنشر في جهات أخرى.
3. يراعى في البحث اعتماد الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية.
4. يتعين ألا يزيد عدد صفحات البحث على 50 صفحة مطبوعة (A4)، بما في ذلك الهوامش، والمراجع، والملاحق.
5. يقدم البحث مطبوعاً في نسختين، بعد مراجعته من الأخطاء الطباعية.
6. يرفق الباحث بياناً موجزاً بسيرته العلمية، وعنوانه بالتفصيل، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد).
7. على الباحث أن يقدم موافقة الجهة التي قدمت له دعماً مالياً، أو مساعدة علمية (إن وجدت).
8. تكتب الهوامش بأرقام متسلسلة، وتوضع في نهاية البحث مع قائمة المراجع.
9. تطبع الجداول والرسوم البيانية على صفحات مستقلة، مع تحديد مصادرها، ويشار إلى مواقعها في متن البحث.
10. تقوم هيئة التحرير بالمراجعة اللغوية، وتعديل المصطلحات بالشكل الذي لا يخل بمحتوى البحث أو بمضمونه.
11. يراعى عند كتابة الهوامش ما يلي:

الكتب: المؤلف، عنوان الكتاب (مكان النشر: دار النشر، سنة النشر)، الصفحة.

الدوريات: المؤلف، «عنوان البحث»، اسم الدورية، العدد (مكان النشر، سنة النشر)، الصفحة.

ثانياً - إجراءات النشر:

1. ترسل البحوث والدراسات باسم رئيس تحرير «**دراسات استراتيجية**».
2. يتم إخطار الباحث بما يفيد تسلم بحثه خلال شهر من تاريخ التسلم.
3. يرسل البحث إلى ثلاثة محكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث بعد إجازته من هيئة التحرير، على أن يتم التحكيم في مدة لا تتجاوز أربعة أسابيع من تاريخ إرسال البحث للتحكيم.
4. يخطر الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمها خلال ثمانية أسابيع على الأكثر من تاريخ تسلم البحث.
5. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين؛ ترسل الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن تعاد خلال مدة أقصاها شهر.
6. تصبح البحوث والدراسات المنشورة ملكاً لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ولا يحق للباحث إعادة نشرها في مكان آخر دون الحصول على موافقة كتابية من المركز.

الاســـم : ....
المؤسسة : ....
العنــوان : ....
ص . ب : .... المـدينــة : ....
الرمز البريدي : ....
الـدولـة : ....
هـاتـف : .... فـاكـس : ....
البريد الإلكتروني : ....
بدء الاشتراك : (من العدد : .... إلى العدد : ....)

رسوم الاشتراك*

للأفراد :	220 درهماً	60 دولاراً أمريكياً
للمؤسسات :	440 درهماً	120 دولاراً أمريكياً

- ❑ للاشتراك من داخل الدولة يقبل الدفع النقدي، والشيكات، والحوالات النقدية.
- ❑ للاشتراك من خارج الدولة تقبل فقط الحوالات المصرفية شاملة المصاريف.

على أن تسدد القيمة بالدرهم الإماراتي أو بالدولار الأمريكي باسم مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

حساب رقم 0590712138 – بنك المشرق – فرع شارع خليفة
ص . ب : 858 أبوظبي – دولة الإمارات العربية المتحدة

ترجى موافاتنا بنسخة من إيصال التحويل مرافقة لقسيمة الاشتراك إلى العنوان التالي :

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية
قسم التوزيع والمعارض
ص . ب : 4567 أبوظبي – الإمارات العربية المتحدة
هاتف : 6424044 (9712) فاكس : 6426533 (9712)
البريد الإلكتروني : books@ecssr.ac.ae
الموقع على الإنترنت : Website: http://www.ecssr.ac.ae

* تشمل رسوم الاشتراك الرسوم البريدية، وتغطي تكلفة اثني عشر عدداً من تاريخ بدء الاشتراك.

ISSN 1682-1203

ISBN 9948-00-004-8

9 789948 000044



مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص. ب: 4567ـ أبوظبي-إ.ع.م. ـ هاتف: 6423776-2-971ـ فاكس: 6428844-2-971 ـ e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae